

LEÇONS
DE
PSYCHOLOGIE
APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

PAR

E. BOIRAC
Recteur de l'Académie de Dijon
Correspondant de l'Institut.

A. MAGENDIE
Directeur
de l'École normale de Chartres.

Troisième édition entièrement refondue
CONFORMÉMENT AUX PROGRAMMES DU 4 AOUT 1905

Ouvrage couronné par l'Académie française (prix Halphen).

PARIS
FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR
LIBRAIRIES FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES
108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

—

1906

EXTRAIT DU CATALOGUE

PSYCHOLOGIE — ÉDUCATION

BALDWIN (J.-M.), professeur à l'Université de Princeton (Etats-Unis). — **Le développement mental chez l'enfant et dans la race**, trad. de l'anglais par M. Nourry, préface de M. L. Marillier, 1 vol. in-8. . . 7 fr. 50

BASTIAN (Charlton), de la Société royale de Londres. — **Le cerveau, organe de la pensée**, chez l'homme et chez les animaux, 2e édit., 2 vol. in-8, avec 184 fig., cart. à l'angl. 12 fr.

BERGSON, de l'Institut, professeur au Collège de France. — **Essai sur les données immédiates de la conscience**. 3e édit., 1 vol. in-8. 3 fr. 75

BERTRAND (A.), correspondant de l'Institut, professeur à l'Université de Lyon. — **L'enseignement intégral**, 1 vol. in-8 . . . . 5 fr.

— **Les études dans la démocratie**, 1 vol. in-18 . . . . 5 fr.

BROCHARD, de l'Institut, professeur à la Sorbonne. — **De l'erreur**, 2e édit., 1 vol. in-8 . . . . 5 fr.

DEMENY (G.), professeur du Cours d'éducation physique de la ville de Paris. — **Mécanisme et éducation des mouvements**, 2e édit., 1 vol. in-8 avec 565 grav., cart . . . . . 9 fr.

— **Les bases scientifiques de l'éducation physique**, 3e édit., 1 vol. in-8 avec 200 grav., cart . . . . . 5 fr.

DEMENY, PHILIPPE et RACINE. — **Cours supérieur d'éducation physique**, 1 vol. in-8, avec 162 fig. 4 fr.

DUGAS, docteur ès lettres. — **Le psittacisme et la pensée symbolique**. 1 vol. in-12 . . . . 2 fr. 50

— **La timidité**, 2e édit., 1 volume in-12 . . . . 2 fr. 50

— **La psychologie du rire**, 1 vol. in-12 . . . . 2 fr. 50

DUMONT (Léon). — **Théorie scientifique de la sensibilité**. 4e édit. 1 vol. in-8, cart. à l'anglaise. . . . . 6 fr.

DUPROIX (P.), professeur à l'Université de Genève. — **Kant et Fichte et le problème de l'éducation**, 1 volume in-8 . . . . 5 fr.

GUYAU. — **Éducation et hérédité**, 5e édit., 1 vol. in-8. . . . . . 5 fr.

KANT. — **Traité de pédagogie**, trad. par J. Barni, préface et sommaire analytique par R. Thamin, recteur de l'Académie de Bordeaux, 1 vol. in-18, 2e édit. . . . . 1 fr. 50

LAGRANGE (Dr), lauréat de l'Académie des sciences et de l'Académie de médecine. — **Physiologie des exercices du corps**, 8e édit., 1 vol. in-8, cart. à l'anglaise. . . . . . . 6 fr.

LE BON (Dr Gustave). — **Les lois psychologiques de l'évolution des peuples**, 6e édit., 1 vol. in-12. 2 fr. 50

Manuel d'hygiène athlétique pour les écoles et les associations athlétiques, 1 petit volume in-32. 0 fr. 50

MAUXION, professeur à l'Université de Poitiers. — **L'éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart**, 1 vol. in-12 . . . 2 fr. 50

MORTILLET (G. de), professeur à l'École d'anthropologie. — **Origines de la nation française**, texte, linguistique, palethnologie, anthropologie. 2e édit., 1 vol, in-8, avec 153 grav. et 18 cartes dans le texte, cartonné à l'anglaise . . . . 6 fr.

MOSSO, professeur à l'Université de Turin. — **La fatigue intellectuelle et physique**. Traduit de l'italien par P. Langlois, 4e édit., 1 vol. in-12, avec grav. dans le texte . . . . 2 fr. 50

— **L'éducation physique de la jeunesse**, 1 vol. in-12, cart. à l'anglaise . 4 fr.

PÉREZ (Bernard). — **Les trois premières années de l'enfant**, précédé d'une préface de M. James Sully, 5e édit., 1 vol. in-8 . . . . 5 fr.

— **L'éducation morale dès le berceau**, 4e édit., 1 vol. in-8. . . . . . 5 fr.

PINLOCHE (A.), professeur au Lycée Charlemagne. — **Pestalozzi et l'éducation populaire moderne**, 1 vol. in-12. . . . . 2 fr. 50

QUEYRAT, professeur de l'Université. — **L'imagination et ses variétés chez l'enfant**, 2e éd., 1 vol in-18 2 fr. 50

— **Les caractères et l'éducation morale** 2e édit., 1 vol. in-18 . . . . 2 fr. 50

— **La logique chez l'enfant et sa culture**. 2e édit., 1 vol. in-12. . 2 fr. 50

— **Les jeux des enfants**, 1 volume in-12. . . . . 2 fr. 50

THAMIN (R.), recteur de l'Académie de Bordeaux. — **Education et positivisme**, 2e édit., 1 vol. in-18 . . 2 fr. 50

THOMAS (P.-F.), docteur ès lettres, professeur de philosophie au lycée de Versailles. — **La suggestion**, *son rôle dans l'éducation*, 2e édit., 1 vol. in-18 . . . . 2 fr. 50

— **L'éducation des sentiments**, 4e édit., 1 vol. in-8. . . . . 5 fr.

— **Morale et éducation**, 2e édit., 1 vol. in-12 . . . . 2 fr. 50

TISSIÉ. — **La fatigue et l'entraînement physique**, précédé d'une lettre-préface de M. le professeur Ch. Bouchard, membre de l'Institut, 2e édit., 1 vol. in-12, avec grav. dans le texte, cart. à l'angl. . . . . 4 fr.

LEÇONS DE PSYCHOLOGIE

APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

AUTRES OUVRAGES DE M. E. BOIRAC

Cours élémentaire de philosophie, suivi de *Notions d'histoire de la philosophie* et de *Sujets de dissertations donnés à la Faculté des lettres de Paris,* 1 vol. in-8, 20e édit., broché 6 fr. 50, cartonné 7 fr. 50. (*Félix Alcan,* éditeur.)

La dissertation philosophique. *Choix de sujets, plans, développements,* avec une introduction sur les *Règles de la dissertation philosophique.* 1 vol. in-8, 9e édit., broché 6 fr. 50, cartonné 7 fr. 50. (*Félix Alcan,* éditeur.)

Morceaux choisis des philosophes anciens, modernes et contemporains, pour la classe de philosophie, 2e édit., 1 vol. in-8, broché 6 fr. 50, cartonné 7 fr. 50. (*Félix Alcan,* éditeur).

Ces trois ouvrages ont été refondus conformément aux programmes officiels de 1902.

L'Idée du phénomène, 1 vol. in-8 de la *Bibliothèque de philosophie contemporaine,* 5 fr. (*Félix Alcan,* éditeur).

Leçons de psychologie appliquée à l'éducation, pour la 5e année de l'enseignement secondaire des jeunes filles (en collaboration avec Mme Bérard). 1 vol. in-12 cart., 2 fr. 50 (*Félix Alcan,* éditeur).

AUTRE OUVRAGE DE M. A. MAGENDIE

Les effets moraux de l'exercice physique, avec une préface de M. Henri Marion. (*A. Colin et Cie,* éditeurs.) 1 vol. in-12, 3 fr. 50.

Librairie FÉLIX ALCAN, 108, boulevard Saint-Germain, Paris,

LEÇONS D'HISTOIRE
par E. Driault et G. Monod

Conformes aux programmes du 4 août 1905 pour les Ecoles normales primaires.

Première année : **Moyen âge et temps modernes.** 2e édit. 1 vol. in-12, avec 77 fig. et 25 cartes, cartonné à l'anglaise . . . . 3 fr. 50

Deuxième année : **De 1789 à nos jours.** 1 vol. in-12 avec gravures et cartes, cartonné à l'anglaise. . . . . 3 fr. 50

Troisième année : **Leçons d'histoire.** 1 vol. in-12, cartonné à l'anglaise. (*Sous presse*).

Préparation au brevet élémentaire.
HISTOIRE DE LA FRANCE

Rédigée sous la direction de M. G. MONOD, de l'Institut.

Par E. Driault, professeur au lycée de Versailles, ancien professeur d'École normale, et J. Fèvre, professeur à l'Ecole normale de Dijon.

Sommaire, Tableaux synoptiques, Questions d'examens, Sujets de devoirs, Lectures, et 75 cartes et gravures dans le texte, 4e éd. 1 vol. in-12. cart. . . . . 2 fr. 80

MANUEL PRATIQUE DU BREVET ÉLÉMENTAIRE

Bourse d'enseignement primaire supérieur. — Concours d'admission aux Écoles normales. Brevet élémentaire. Cours supérieurs

Cours complémentaires. — Écoles primaires supérieures.

Par MM. J. Fèvre, professeur à l'Ecole normale de Dijon, et Boutault, prof. à l'Ecole primaire supérieure de Dijon. Avec la collaboration de Mme Theuret, directrice d'Ecole primaire à Dijon, M. G. Demeny, professeur du Cours d'éducation physique de la Ville de Paris, et M. Minot, surveillant général à l'Ecole pratique de Commerce et d'Industrie de Dijon. — *Dispositions réglementaires, Orthographe, Composition française, Arithmétique, Dessin. Travaux à l'aiguille, Gymnastique, Ecriture.* 1 vol. in-12, avec fig., cart. . . . . 2 fr. 50

COURS DE MATHÉMATIQUES ÉLÉMENTAIRES

Cours d'algèbre (écoles prim. sup., professionn., candidats aux Ecoles d'Arts et Métiers) par MM. Rollet, prof à l'Ecole d'arts et métiers de Châlons, et Foubert, prof. à l'école prim. sup. de Lille. In-12, 6e édit., cart. à l'angl. . . . . 3 fr.

Cours d'arithmétique (mêmes usages), par *les mêmes.* In-12, 3e édit., avec figures, problèmes, exercices, cart. à l'anglaise . . 3 fr.

Cours d'arithmétique, par E. Combette, ancien professeur de math. au lycée Saint-Louis, Inspecteur général. In-8, 11e édit. 6 fr.

Cours abrégé d'arithmétique, par *le même,* In-8, 7e édit. . . . . 2 fr. 80

Cours abrégé d'algèbre élémentaire, par *le même.* In-8, 7e éd. . . . . 4 fr. 50

Cours abrégé de géométrie élémentaire, par *le même.* In-8, 2e éd. . . . . . . 4 fr. 50

Cours de trigonométrie, par Ch. Rebière. In-8. nouvelle édit. . . . . 3 fr. 50

SCIENCES PHYSIQUES ET NATURELLES

Cours élémentaire de Zoologie, par E. Belzung, doct. ès sciences, agrégé des sciences natur., prof. au lycée Charlemagne. In-12, cart., avec 372 gravures, 11e édition. 2 fr.

Cours élémentaire de Géologie, par *le même.* In-12, cart., avec grav. et une carte en couleurs. 4e édit. . . . . 2 fr. 50

Cours élémentaire de Botanique, par *le même.* In-12, cart. avec 364 grav., 4e édition. 2 fr.

Anatomie et Physiologie animales, suivies de la *Classification* par *le même.* 10e éd. In-8, avec nombreuses grav. Broché, 6 fr. ; cartonné . . . . 7 fr.

Précis d'anatomie et de physiologie végétales, par *le même.* In-8, avec 742 gr. Br. 6 fr.; cart. à l'angl. . . . . 7 fr.

Cours élémentaire d'hygiène, par *le même.* In-8, avec 114 gravures. . . . . . . 2 fr.

LEÇONS

DE

PSYCHOLOGIE

APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

PAR

E. BOIRAC
Recteur de l'Académie de Dijon.
Correspondant de l'Institut.

A. MAGENDIE
Directeur
de l'École normale de Chartres.

Troisième édition entièrement refondue

CONFORMÉMENT AUX PROGRAMMES DU 4 AOUT 1905.

Ouvrage couronné par l'Académie française (Prix Halphen)

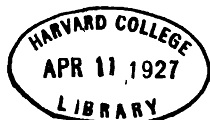
PARIS

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

LIBRAIRIES FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1906


HARVARD COLLEGE
APR 11 1927
LIBRARY

AVERTISSEMENT DE LA NOUVELLE ÉDITION

Le renouvellement des programmes des Écoles Normales nous a obligés à refondre les *Leçons de Psychologie appliquée à l'Éducation.*

Nous en avons profité pour alléger certains chapitres en supprimant des développements en petit texte d'une importance ou d'un intérêt moindres et pour en ajouter et en remanier certains autres.

L'ordre des chapitres a été modifié conformément aux indications des programmes, même quand les raisons de l'ordre nouveau ne nous apparaissaient pas bien clairement.

C'est ainsi que nous avons substitué, non sans hésitation et sans regret, l'insignifiante division cousinienne de la psychologie en sensibilité, intelligence et volonté, à la division cartésienne et leibnizienne, infiniment plus philosophique et plus pédagogique à notre avis, en facultés intellectuelles (intelligence) et en facultés morales (sensibilité et volonté), adoptée dès l'origine dans l'enseignement des Écoles Normales primaires, et à laquelle l'enseignement secondaire s'est lui-même rallié.

Nous n'avons pas cru devoir, d'une manière générale, introduire dans l'ouvrage de nouveaux développements relatifs aux *applications* indiquées dans le programme. Il résulte en effet des instructions accompagnant le programme que ces applications sont simplement des exemples, des types de sujets susceptibles d'être traités, soit par le professeur, soit par les élèves, au cours des conférences ou sous forme de compositions écrites. Nous nous sommes donc bornés le plus souvent à les ajouter en fin de chapitre à la liste des sujets à traiter.

Dijon, le 1er février 1906.

AVERTISSEMENT DE LA PREMIÈRE ÉDITION

Bien que spécialement destinées aux Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices, les *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation* que nous publions aujourd'hui pourront, croyons-nous, rendre également des services dans les Écoles primaires supérieures, peut-être même dans les Lycées de jeunes filles, où la psychologie est enseignée selon des programmes à peine différents de celui que nous avons suivi dans cet ouvrage.

D'autre part, les candidats au certificat d'aptitude pédagogique et au certificat d'aptitude à l'enseignement dans les classes élémentaires des lycées et collèges y trouveront peut-être aussi un utile secours pour la préparation à ces examens.

Les deux collaborateurs ont pris dans la tâche commune la part assignée à chacun d'eux par sa compétence spéciale.

M. Magendie a écrit à peu près complètement toute la partie pédagogique, particulièrement les chapitres de la *Méthode* et de la *Discipline ;* mais il a bien voulu consentir à toutes les modifications nécessaires pour obtenir la plus grande uniformité possible de composition et de style.

Je tiens cependant à revendiquer tout entière la responsabilité du chapitre qui porte pour titre le *Sentiment religieux*.

Nous espérons que le public auquel ce livre s'adresse voudra bien lui faire bon accueil, et nous serons particulièrement reconnaissants à nos lecteurs de nous signaler les corrections et améliorations qui leur paraîtraient désirables.

E. Boirac.

Grenoble, 1er juillet 1901.

LEÇONS DE PSYCHOLOGIE

APPLIQUÉE A L'ÉDUCATION

CHAPITRE PREMIER

LA PSYCHOLOGIE. — SON OBJET; SA PLACE DANS L'ORDRE DES SCIENCES; SA MÉTHODE; SON UTILITÉ

PREMIÈRE SECTION

OBJET DE LA PSYCHOLOGIE

I. L'âme et le corps. — Il n'est pas nécessaire d'être philosophe ou savant pour distinguer dans l'homme, d'une part cette masse de matière organisée et vivante qui s'appelle le *corps*, et d'autre part l'individualité sentante et intelligente qui se sert du corps comme d'un instrument et à laquelle on donne généralement le nom d'*âme*. Cette distinction, presque aussi vieille que l'humanité, est, pour ainsi dire, de sens commun.

Dans quelle mesure l'âme et le corps sont-ils distincts et peuvent-ils exister l'un sans l'autre ? Question de haute philosophie, très difficile à résoudre, puisqu'elle est encore discutée; mais quelque solution qu'on en veuille donner, il restera toujours vrai que l'homme peut et doit être envisagé sous deux aspects différents, tantôt comme un objet physique susceptible d'être vu, touché, pesé, etc., à la façon de tous les autres objets de la nature, tantôt comme une personne morale qui, comme telle, n'est accessible à aucun de nos sens, mais qui se connaît directement elle-même dans l'acte de sa propre pensée, selon la célèbre formule de Descartes : Je pense, donc je suis.

II. La physiologie et la psychologie. — La science qui étudie l'homme dans son organisme matériel est la *physiologie*, science des fonctions du corps humain; et l'on donne par conséquent le nom de *phénomènes physiologiques* aux phénomènes par lesquels ces fonctions s'accomplissent, tels que la respiration, la circulation, la nutrition, etc.

La science qui étudie l'homme dans sa personnalité morale est la *psychologie*, science des états, des opérations et des facultés de l'âme humaine; d'où le nom de *phénomènes psychologiques* donné aux phénomènes qui se produisent dans l'âme, tels que l'émotion, le souvenir, le jugement, le raisonnement, etc.

Essayons de définir et d'approfondir cette distinction.

III. **Première raison de distinguer les faits psychologiques des faits physiologiques.** — Tout d'abord ces deux ordres de faits ne nous sont pas connus de la même manière.

1° *La connaissance des faits physiologiques.* — Comment pouvons-nous savoir ce qui se passe dans l'intérieur des organes? Nul autre moyen d'y parvenir que l'observation des sens. Il s'agit d'arriver en somme à voir, à entendre, à toucher, en un mot à percevoir, d'une façon sensible, les différents phénomènes qui composent la vie de notre corps.

Il est vrai que ces phénomènes sont en général très difficiles à observer, parce que la plupart d'entre eux et les plus intéressants se produisent à l'intérieur de l'organisme et échappent ainsi à nos regards. Il semble que la nature se soit attachée à les soustraire à notre curiosité. Nous n'en voyons que les effets les plus lointains et les plus superficiels. Aussi les savants ont-ils dû s'ingénier pour arriver à les soumettre à leur étude.

Comme tous ces faits ne sont évidemment que les états de nos différents organes, on a tout d'abord essayé de s'en faire une idée en examinant ces organes mêmes. Ainsi, ne pouvant voir directement ce qui se passe dans l'estomac, les poumons, le cœur, le cerveau, etc., d'un homme vivant, on dissèque tous ces organes dans le cadavre et on arrive ainsi à se faire une idée plus ou moins exacte de la façon dont ils fonctionnent pendant la vie.

Toutefois il n'est pas absolument impossible de les prendre en quelque sorte sur le vif. Il suffit pour cela d'utiliser certaines circonstances favorables offertes par la nature ou le hasard. Ainsi par la percussion et l'auscultation on se rend compte du jeu des poumons; le toucher peut renseigner sur l'état de la circulation sanguine. Un médecin profita de la fistule d'un jeune canadien pour observer au travers d'un verre de montre les contractions et les sécrétions de l'estomac. De même on a pu, dans certains cas de fracture de la boîte cranienne, observer les mouvements du cerveau chez un homme vivant, pendant la veille et le sommeil.

Malheureusement pour la science, les occasions de ce genre sont rares; et le respect que nous devons à la vie comme à la santé de nos semblables nous interdit de les provoquer.

C'est pourquoi les physiologistes contemporains ont substitué à l'étude impossible de ces faits sur l'homme vivant la vivisection pratiquée sur les animaux, non sans s'exposer d'ailleurs à des accusations de cruauté. C'est cependant ainsi que Claude Bernard a pu faire ses plus belles découvertes.

D'autre part, comme la portée de nos sens n'est pas bien grande, on y remédie en leur donnant le secours de divers appareils. Par exemple, la loupe et le microscope rendent visibles à nos yeux des détails qui leur sont naturellement invisibles; le thermomètre nous permet de mesurer des variations de la température tout à fait inappréciables au toucher; la découverte récente de certaines radiations électriques a rendu possible la vision du squelette et même de quelques organes intérieurs. Peut-être un jour la science arrivera-t-elle à lire comme à livre ouvert dans les plus profonds replis de notre organisme : ce jour-là, par exemple, tandis qu'un homme, un poète, sera assis rêvant à un poème ébauché, des savants pourront à son insu voir non seulement les battements de son cœur, les mouvements de son sang à travers ses poumons, ses artères et ses veines, mais encore les courants innombrables qui se croiseront en tous sens dans son cerveau et son système nerveux, à mesure que les images et les sentiments se succéderont dans son âme et qu'il verra lui-même les mots se disposer selon la mesure et la rime. Si donc la plupart des phénomènes physiologiques nous demeurent invisibles, ce n'est là qu'un accident : en eux-mêmes ils sont faits pour être vus, et l'on peut toujours imaginer une combinaison de moyens qui nous les rendrait visibles.

2° *La connaissance des faits psychologiques.* — Au contraire, les faits psychologiques sont par nature inaccessibles aux sens, et l'on ne peut imaginer aucun concours de circonstances dans lequel il nous deviendrait possible de les voir, de les entendre ou de les toucher. Ainsi l'esprit, le cœur, en un mot l'âme d'une autre personne est pour nous comme un livre fermé; nous ne pouvons par aucun moyen savoir directement ce qu'elle enferme. Sans doute, d'après certains signes extérieurs, nous conjecturons avec plus ou moins de probabilité ce qui se passe dans l'âme d'autrui : par exemple, si quelqu'un pleure ou crie, nous en concluons qu'il

souffre ; la rougeur de la face, le froncement des sourcils sont pour nous les signes de la colère, et comme nous interprétons tous ces signes avec une facilité et une sûreté presque instinctives, nous avons cette illusion de croire que nous lisons immédiatement dans les sentiments et les pensées de ceux qui nous entourent. Mais en réalité, tout ce que nous percevons, ce sont de simples changements de forme ou de couleur, et nous ne faisons que supposer, sans les voir, les états d'âme qui, croyons-nous, les accompagnent. Ce qui le prouve bien, c'est qu'un acteur peut simuler, à nous tromper, l'expression de sentiments qu'il n'éprouve pas ; nous nous imaginons si bien voir la douleur et l'épouvante sur ses traits et dans son attitude que nous en sommes nous-mêmes attristés ou effrayés, et cependant, ce n'est là qu'un vain simulacre derrière lequel se cache peut-être une âme indifférente et calme. En revanche, l'homme vraiment maître de lui peut éprouver les plus profondes émotions sans que sa physionomie les trahisse aux yeux de personne.

Concluons donc que les signes des faits psychologiques peuvent être visibles, mais que ces faits eux-mêmes ne le sont pas. Cette vérité subsistera toujours, quand bien même les progrès de la science nous donneraient des moyens d'investigation dont nous n'avons pas encore l'idée.

Supposons par exemple, comme nous le faisions tout à l'heure, qu'on arrive à voir directement dans l'intérieur d'un cerveau vivant, à travers les os du crâne devenus transparents, comme on voit dans un aquarium à travers ses parois de verre ; supposons même qu'on puisse éclairer jusqu'aux parties les plus intimes de cet organe de telle façon que les dernières fibres et les dernières cellules deviennent visibles, comme sous le grossissement du microscope deviennent en effet visibles les habitants infiniment petits d'une goutte d'eau. Eh bien ! même dans cette hypothèse extrême, il serait encore et toujours impossible de voir le sentiment ou la pensée. Admis à plonger du regard dans le cerveau d'un poète, nous contemplerions le tourbillon des molécules, mais ce que le poète lui-même sent ou pense, nous n'en saurions absolument rien. Aussi pourrait-on dire sans paradoxe que pour un être qui n'aurait que des sens, le sentiment et la pensée n'existent pas, ne peuvent pas exister : car c'est en vain qu'il chercherait à les voir, à les entendre et à les toucher : il n'y parviendrait jamais.

Par là s'expliquent les négations des matérialistes, par exemple

ce mot qu'on prête au médecin Cabanis : « *J'ai eu beau chercher l'âme; je ne l'ai jamais trouvée au bout de mon scalpel.* » Et cependant chacun de nous est bien sûr de penser, de jouir, de souffrir, d'aimer, de désirer, de vouloir, etc., quoique rien de tout cela ne soit visible; et non seulement nous connaissons l'existence de tous ces faits, mais nous pouvons les distinguer, les décrire et même, dans une certaine mesure, les analyser. Quand nous lisons les œuvres d'un romancier ou d'un moraliste, nous comprenons ce qu'ils nous disent et nous pouvons nous-mêmes contrôler la plus ou moins grande exactitude des descriptions qu'ils nous donnent du cœur humain.

Il faut donc que les sens ne soient pas notre unique moyen de connaissance et d'observation, mais que la nature nous ait aussi donné une faculté particulière de savoir ce qui se passe au dedans de nous-mêmes. Cette faculté, on l'appelle la *conscience*, ou quelquefois aussi le *sens intime*. Elle consiste en ceci, que nous ne pouvons pas penser, sentir, vouloir, etc., sans savoir aussitôt que nous pensons, sentons ou voulons, et cela sans le secours d'aucun organe tel que les yeux, les oreilles ou les mains.

Nous sommes tellement accoutumés à cette connaissance immédiate des états et des opérations de notre âme, que la plupart du temps nous n'y faisons pas attention et que nous n'en avons même pas l'idée. Sans elle cependant nous ne saurions pas que nous existons ni par conséquent qu'il existe rien au monde ; et, de même, si nous pouvons pénétrer jusqu'à un certain point dans l'âme d'autrui et deviner ce qui s'y passe, c'est à la condition d'être d'abord capables d'apercevoir ce qui se fait en nous-mêmes. Si je n'avais jamais ressenti l'admiration ou le mépris, j'aurais beau en voir les signes sur le visage d'un autre homme, je n'en comprendrais pas la signification.

La conscience est donc une source d'informations très directes et très sûres ; mais son caractère le plus particulier, c'est qu'elle est essentiellement personnelle, en ce sens que chacun de nous a conscience de ce qui se passe en lui-même, dans son propre for intérieur, mais qu'il n'a pas et ne peut pas avoir conscience de ce qui se passe dans le for intérieur d'autrui. Un fait physique ou physiologique, qui peut être perçu par un spectateur, peut l'être au même moment et de la même manière par dix, par cent, par mille, par cent mille spectateurs; un fait psychologique, pris en lui-même, ne peut être perçu au moment où il se produit que par un seul in-

dividu, à savoir par celui qui le ressent ou qui en a la conscience. Les autres ne peuvent en être informés qu'indirectement par la vue des signes ou effets sensibles, ou si lui-même leur en fait part.

Cette première différence suffirait à la rigueur pour distinguer la psychologie de la physiologie, puisqu'elles emploient deux méthodes absolument différentes ; l'une, étudiant l'homme du dehors par les sens ou, comme disent les philosophes, en se plaçant au point de vue objectif, l'autre en étudiant l'homme du dedans par la conscience, en se plaçant au point de vue subjectif.

IV. Seconde raison de distinguer les faits psychologiques des faits physiologiques. — Mais on peut encore signaler d'autres différences qui concernent, cette fois, la nature même des faits psychologiques et physiologiques.

On pourrait les résumer en disant que de ces faits les uns sont *matériels* et les autres *spirituels*.

On se fait souvent dans le vulgaire une idée très fausse de la matière et de la matérialité. On s'imagine volontiers qu'une chose n'est matérielle que lorsqu'elle est pour ainsi dire épaisse et solide et qu'à mesure qu'elle devient moins compacte et plus subtile, elle se spiritualise : par exemple, l'eau serait moins matérielle que le bois, l'air moins matériel que l'eau, et une substance tout à fait fluide, comme l'éther imaginé par les physiciens pour expliquer la lumière et l'électricité, serait tout à fait immatérielle. Il y a là une illusion grossière. Que l'on subtilise la matière tant qu'on voudra, même au point de la rendre invisible aux yeux les plus perçants, impalpable aux doigts les plus délicats, elle n'en sera ni plus ni moins matérielle. Ainsi les prétendus esprits que certaines imaginations superstitieuses se représentent comme des flammes, des vapeurs ou des ombres, sont en réalité aussi matériels que s'ils étaient faits de chair et d'os.

Le philosophe qui a le premier contribué à fixer définitivement la vraie notion de la matière est Descartes. Le premier, en effet, Descartes a dit nettement : « Peu importe qu'une chose soit grande ou petite, lourde ou légère, solide ou fluide ; pour qu'elle soit matérielle, il faut et il suffit qu'elle soit *étendue*, c'est-à-dire qu'elle occupe une certaine portion de l'espace en longueur, largeur et profondeur. »

Est donc matière toute substance, toute chose étendue. Mais l'étendue se compose nécessairement de parties extérieures les unes aux autres et situées les unes par rapport aux autres à diffé-

rentes distances. Par conséquent tout l'univers matériel, avec l'infinie diversité des objets qu'il contient, peut et doit être conçu comme un système de points coexistants entre eux, et tous les phénomènes qu'ils présentent ne sauraient consister que dans les changements d'état de ces points. Mais ces changements eux-mêmes, en dernière analyse, que peuvent-ils être, sinon des mouvements de ces points, des déplacements dans l'espace ? En effet, si dans un système de points nous supposons qu'ils restent tous en repos, aucun changement appréciable ne se produit, il n'y a pas de phénomène. Un changement, un phénomène n'apparaît qu'autant que l'un ou l'autre de ces points se meut, c'est-à-dire change de situation par rapport aux autres. Dès lors, tous les faits matériels sans exception, qu'ils se passent dans un corps brut ou dans un être vivant, sont des *mouvements* et ne sont pas autre chose ; et l'on comprend la célèbre parole de Descartes : « Donnez-moi la matière et le mouvement et je ferai le monde. »

Il s'ensuit que toutes les sciences, en partant de la mécanique pour arriver à la physiologie au travers de l'astronomie, de la physique et de la chimie, ne sont au fond qu'une même science, la science du mouvement, lequel va se compliquant et se transformant de plus en plus, mais en restant toujours conforme à sa définition première : mouvement, c'est-à-dire changement de situation des parties d'une étendue ou d'un système de points contenus dans l'espace.

Si nous appliquons ces principes généraux à la physiologie, nous comprendrons que les faits qui se passent dans le corps d'un être humain ne sont pas au fond d'une autre nature que ceux qui se produisent en dehors de lui. Respiration, digestion, circulation du sang, contraction musculaire, action nerveuse, tout cela se ramène au fond à des phénomènes physiques et chimiques plus ou moins compliqués, tout cela n'est qu'une forme du mouvement. Le jour où la science pourra dessiner les trajectoires et calculer les vitesses de tous les atomes contenus dans tel de nos organes, par exemple dans le cerveau, ce jour-là nous saurons à l'égard des fonctions de cet organe tout ce qu'il est possible d'en savoir.

Mais n'existe-t-il rien de plus dans l'homme que des faits matériels, tels que nous venons de les définir ? Il existe certainement des faits d'un autre ordre, et ce sont justement les faits psychologiques. Descartes les réunissait et les résumait sous le nom commun de *pensée* et il opposait la pensée à l'étendue et au

mouvement. L'immatériel, le spirituel, c'est ce qui est de même nature que la pensée. Or peut-on dire que la pensée soit réellement contenue dans l'espace, qu'elle y occupe un certain volume, qu'elle y dessine une certaine figure ? Toutes ces assertions sont entièrement dépourvues de sens. On chercherait vainement dans le plaisir, dans la douleur, l'amour, la haine, le jugement, le raisonnement, etc., les données caractéristiques du mouvement, c'est-à-dire la trajectoire et la vitesse. Nos états intérieurs en effet se succèdent bien dans le temps et à ce point de vue nous pouvons les compter et déterminer leur durée ; mais ils ne se produisent point dans l'espace et on ne peut dire en aucune façon qu'ils y emplissent ou qu'ils y traversent telles ou telles longueurs exprimables en millimètres ou en kilomètres. Sans doute on parle couramment de la profondeur d'une idée, de la vitesse de la pensée, mais qui ne voit que ces expressions sont de pures métaphores ?

Conclusion. — Concluons donc qu'il existe dans l'homme deux vies tout à fait distinctes, quoique inséparables. D'une part la vie matérielle des cellules de l'organisme avec les phénomènes physiques et chimiques dont elles sont le théâtre ; d'autre part la vie spirituelle de la personnalité pensante et agissante. Dans la première, il est question d'oxygène, d'hydrogène, de carbone, d'azote, de fer, de phosphore, etc., qui se composent et se décomposent entre eux, d'action et de réaction entre les tissus du corps et les liquides, sang, lymphe, qui les baignent, et autres faits du même genre, tous susceptibles d'être étudiés au moyen des sens, tous contenus dans l'espace et se réduisant au fond à des mouvements. Dans l'autre, il est question de bien et de mal, de beauté et de laideur, d'erreur et de vérité, tous objets qui ne peuvent être connus que par la réflexion intérieure et qui n'ont pas de rapports nécessaires avec un lieu ou un espace déterminé.

DEUXIÈME SECTION

PLACE DE LA PSYCHOLOGIE DANS L'ORDRE DES SCIENCES

I. La distinction de la physiologie de la psychologie. — Il résulte de tout ce qui précède que si la psychologie, dans l'ordre des sciences, succède immédiatement à la physiologie, elle en est nettement distincte.

La psychologie en effet se rattache sans solution de continuité à la série des sciences physiques et naturelles dont elle

est, en quelque sorte, le dernier anneau ; elle prolonge et achève la physique et la chimie dont toutes les lois se retrouvent en elle, intimement mêlées et combinées dans cette espèce de laboratoire naturel qui s'appelle un être vivant. Aussi de même que Platon avait fait graver au fronton de son école de philosophie : « *Que nul n'entre ici s'il n'est géomètre* », pourrait-on faire inscrire au fronton des écoles de physiologie : « *Que nul n'entre ici s'il n'est physicien et chimiste.* » Tous les efforts de la science contemporaine tendent en effet à expliquer le plus complètement possible les phénomènes vitaux en les reliant, sinon même en les réduisant à des phénomènes physico-chimiques, selon les leçons et les exemples donnés par le grand Claude Bernard[1].

C'est pourquoi si nous recherchons quels sont les hommes qui ont fait avancer la physiologie, ceux qui ont puissamment contribué à découvrir les secrets de la vie et de la mort, les Hippocrate, les Galien, les Haller, les Bichat, les Claude Bernard, les Pasteur, etc., nous verrons qu'ils réalisent tous le type du savant, c'est-à-dire de l'homme accoutumé à observer minutieusement les phénomènes selon les procédés ordinaires des sciences, soit à l'aide de leurs sens, soit plutôt à l'aide d'appareils dont eux-mêmes ont été souvent les inventeurs ou dont ils ont appris le maniement par une longue pratique. Leur vie s'est écoulée dans les cliniques, au lit des malades ; dans les amphithéâtres, où, la pince et le scalpel en main, ils disséquaient les cadavres ; dans les laboratoires, où ils avaient à leur portée tous les instruments de la physique, tous les réactifs de la chimie.

Enfin, les applications pratiques de la physiologie ont bien le même caractère que les théories dont elles dérivent. Leur ensemble constitue cet art de conserver l'équilibre de la vie ou de le rétablir lorsqu'il est troublé, qui s'appelle la *médecine* au sens le plus large du mot (car nous considérons ici l'hygiène comme une partie, non la moins importante sans doute, de l'art médical). Mais il est évident que la vie à laquelle le médecin a affaire, ce n'est pas la vie intellectuelle et morale de l'homme dans ses multiples aspects, économique, social, politique, religieux, artistique, littéraire, scientifique, philosophique, etc., c'est uniquement la vie matérielle, organique, celle-là même dont la physiologie se propose de déterminer les lois.

La psychologie se rattache sans doute à la physiologie, et

(1) Les passages en texte plus petit, comme le suivant, sont ceux qui peuvent être passés à une première lecture, ou les emprunts faits à des auteurs qui sont désignés.

l'on peut dire qu'elle vient immédiatement après elle dans la série hiérarchique des sciences.

On sait que cette hiérarchie se compose essentiellement de quatre groupes échelonnés dans l'ordre suivant :

1° Sciences mathématiques, arithmétique, géométrie, algèbre, les premières de toutes parce qu'elles sont les plus simples et les plus générales, celles dont toutes les autres dépendent et qui au contraire se suffisent à elles-mêmes indépendamment des autres.

2° Sciences physiques, mécaniquc, chimie, etc.

3° Sciences naturelles, dont la physiologie est le foyer.

4° Sciences morales et sociales.

Dans cette série, la psychologie est le chaînon nécessaire entre les sciences naturelles et les sciences morales qu'elle relie immédiatement les unes aux autres; elle est, à vrai dire, la première des sciences morales, elle en est, si on peut employer cette expression, la tête de ligne. Il ne faut jamais oublier, — et c'est un point sur lequel nous insisterons tout à l'heure, — que la vie intellectuelle et morale de l'homme plonge ses racines dans la vie matérielle ou organique, et c'est pourquoi la psychologie, en un sens, continue la physiologie. Mais elle n'en commence pas moins un nouvel ordre de choses, par ce seul fait qu'elle introduit dans l'univers un élément tout à fait original, impossible à réduire aux autres, et cet élément, c'est la pensée ou la conscience, cette singulière et merveilleuse propriété qui n'appartient qu'à l'esprit de se connaître lui-même en connaissant tout le reste.

Voilà pourquoi, si nous recherchons quels sont les hommes qui ont fait avancer les sciences morales et sociales, nous verrons qu'ils appartiennent moins à la catégorie des savants proprement dits, physiciens, chimistes ou physiologistes, qu'à celle des philosophes et des moralistes, tels que les Socrate, les Platon, les Aristote, les saint Thomas, les Descartes, les Malebranche, les Spinoza, les Locke, les Leibnitz, les Rousseau, les Kant, etc. Leur tournure d'esprit, leurs habitudes mentales les portaient moins à observer qu'à réfléchir, moins à regarder au dehors qu'à regarder au dedans. C'est dans la concentration de la vie intérieure qu'ils avaient appris à se connaître eux-mêmes, et lorsqu'ils se mêlaient ensuite aux autres hommes, ce qui les intéressait, ce qu'ils s'efforçaient de pénétrer au travers des physionomies, des gestes, des discours et des actes, c'étaient les pensées et les sentiments intimes ; et ils étaient d'autant plus capables de les saisir, en effet, qu'ils étaient tout d'abord plus profondément descendus dans les replis de leur propre conscience.

Au point de vue des applications pratiques, la psychologie s'épanouit, elle aussi, dans un art, qui est l'art suprême, l'art de vivre comme il sied à l'homme, c'est-à-dire la *morale*, entendue au sens le plus large de ce mot. Mais la vie dont il s'agit ici, ce n'est pas la vie matérielle, c'est encore une fois la vie intellectuelle et morale dans toute sa plénitude et sa richesse. S'il y a un art de bien se nourrir, de bien respirer, d'entretenir en bon état la circulation du sang et en général les fonctions de tous les organes, il y aussi un art de bien penser, de bien sentir, de bien vouloir et de bien se conduire, et cet art, quelques rapports qu'il puisse avoir avec la médecine, qui oserait prétendre qu'il se confond entièrement avec elle ? De la morale ainsi entendue dérivent comme de leur source un certain nombre d'arts subordonnés dont nous devons signaler ici le plus intéressant pour de futurs instituteurs, à savoir l'art de l'éducation, l'art de développer ou tout au moins de diriger le développement des facultés intellectuelles et morales de l'homme dans l'enfant, la *pédagogie*, dont nous montrerons tout à l'heure les relations avec la psychologie, en même temps que celles de la morale proprement dite.

Concluons donc une dernière fois sans hésiter qu'il existe une science de la nature humaine, distincte de la physiologie tout à la fois par la nature de son objet, de sa méthode et de ses applications pratiques.

II. **Relations de la psychologie et de la physiologie**. — Toutefois, distinction ne veut pas dire séparation, et une moitié de la vérité ne doit pas faire oublier l'autre. Sans doute l'esprit n'est pas le corps ; mais le corps est pour l'esprit le support nécessaire de son activité, l'instrument naturel de sa communication avec le dehors. C'est particulièrement dans le système nerveux et le cerveau que se fait la mystérieuse association du physique et du mental, du mouvement et de la pensée. Nos nerfs sont comme d'innombrables fils télégraphiques qui vont apporter aux centres cérébraux des impressions parties de tous les points de l'organisme, lequel est lui-même en rapport plus ou moins direct avec l'univers tout entier. Ainsi, pour rappeler la célèbre parole de Leibnitz, notre âme devient comme « un miroir représentatif de l'univers selon le point de vue du corps particulier où elle réside ».

Il existe donc une corrélation constante et forcée entre la vie matérielle et la vie psychologique de l'homme. « Tout ce que l'ambition ou quelque autre passion fait accomplir à César, se

trouve représenté dans son corps. » De là résulte l'influence, tant de fois constatée, du tempérament, du sexe, de l'âge, de la maladie, du climat, du régime, de la race, etc., etc., sur les facultés intellectuelles et morales.

Loin donc de séparer l'une de l'autre la psychologie et la physiologie, il est indispensable de les compléter l'une par l'autre en les reliant par une science intermédiaire qui a spécialement pour objet l'étude des relations de l'esprit avec les organes, la *psychologie physiologique* ou *psycho-physiologie* qui, à peine constituée au début du XIXe siècle, a déjà fait de rapides progrès, grâce à la collaboration active des savants et des philosophes, particulièrement des physiologistes et des psychologues.

Au point de vue de l'éducation qui doit surtout nous intéresser ici, nous ne devons jamais perdre de vue, d'une part que le bon état des facultés intellectuelles et morales a pour condition la santé du corps et le parfait équilibre de toutes ses fonctions, d'autre part que les puissances supérieures de notre être spirituel ont en quelque sorte leur point d'appui dans des opérations moins relevées et plus grossières où se fait directement sentir l'intervention des organes, et qu'ainsi par exemple la raison ne peut rien sans le concours des sens et de la mémoire, ni la sensibilité morale et la volonté sans la coopération des habitudes et des instincts.

Comme l'a si énergiquement affirmé Pascal, l'homme n'est ni ange ni bête, et le malheur veut que qui veut faire l'ange fait la bête.

Il nous reste, pour caractériser encore plus complètement la psychologie, à dire quelques mots de sa méthode avant d'aborder la question de ses rapports avec la pédagogie et la morale.

TROISIÈME SECTION

MÉTHODE DE LA PSYCHOLOGIE

I. Importance de la méthode dans les sciences. — La méthode d'une science est en un sens plus intéressante et plus importante que les résultats dont cette science se compose.

Ceux-ci en effet peuvent être plus ou moins approximatifs et

provisoires et, en tout cas, la somme en est toujours limitée, tandis que la méthode par laquelle ils ont été obtenus peut et doit en faire découvrir d'autres en nombre indéfini et permet seule de les amener à un degré supérieur de précision et de certitude. S'il fallait choisir entre la possession de la méthode d'une science et celle de ses résultats, il n'est pas douteux que la première serait incomparablement préférable à la seconde, parce que celui qui possède la méthode d'une science en retrouvera les résultats dès qu'il voudra s'en donner la peine, au lieu que la simple connaissance des vérités déjà acquises demeurera stérile entre les mains de celui qui ne connaîtra pas ou ne comprendra pas les procédés grâce auxquels il a été possible de les acquérir.

Nous insistons sur ce point, parce que c'est là une vérité qu'on oublie trop souvent dans l'enseignement, où l'on s'imagine volontiers que posséder une science, quelle qu'elle soit, arithmétique, géométrie, physique, psychologie, histoire, c'est savoir les théorèmes, les faits, les lois dont cette science se compose, être capable de les répéter de mémoire, ou même de les expliquer en détail. Or, c'est là pure érudition et non savoir véritable, si on n'a pas pénétré le véritable esprit de ces sciences, c'est-à-dire si on ne s'est pas assimilé leurs méthodes. Rien ne sert de pouvoir réciter par cœur toute la suite des théorèmes de géométrie et de leurs démonstrations, si on n'est pas apte soi-même à découvrir et à démontrer des théorèmes nouveaux, ou tout au moins à découvrir et à démontrer à nouveau des théorèmes anciens, comme le fit, dit-on, Pascal enfant. Au contraire, celui qui a cette aptitude sait virtuellement la géométrie tout entière, ignorât-il par hypothèse l'énoncé de la majeure partie des théorèmes. C'est pourquoi persuadons-nous bien qu'étudier une science, c'est moins en apprendre les formules ou les théories que se familiariser avec sa méthode.

II. La méthode de la psychologie. — La psychologie n'est pas comme les mathématiques une science de raisonnement dans laquelle d'un petit nombre de principes parfaitement clairs ou évidents de soi, définitions et axiomes, on tire par déduction une série indéfiniment allongée de conséquences : comme la physique, la chimie, la physiologie, c'est une science d'*observation*, dans laquelle il s'agit de recueillir des faits, les plus nombreux et les plus variés possible, pour les comparer entre eux et par le moyen de cette comparaison dégager et faire ressortir leurs circonstances

communes, ce que dans les sciences de ce genre on appelle leurs lois. A cet égard, il faut bien distinguer entre la méthode d'*exposition* de ces sciences (méthode purement didactique, dont la valeur est tout à fait relative) et leur méthode d'*invention* et de *développement* qui a seule une valeur scientifique et qui seule importe véritablement. Soit, par exemple, les chapitres de la psychologie où il est traité de la mémoire, de l'association des idées, etc. Il se peut que ces chapitres commencent en effet par des définitions de la mémoire, de l'association, etc., mais gardons-nous de croire que ces définitions, qui sont là uniquement pour fixer les idées du lecteur, aient une importance fondamentale, analogue à celles des définitions d'arithmétique ou de géométrie, et que tout ce qui va suivre ne consiste qu'en conséquences de ces définitions admises dès l'abord comme principes. On ne saurait se faire de la psychologie une idée plus fausse, et cependant c'est l'idée que s'en font presque tous ceux qui l'étudient *dans les livres*. Au fond peu importent les définitions qu'on donne de tel ou tel fait psychologique, de telle ou telle faculté, pourvu qu'on sache bien de quoi il s'agit quand on en parle, mais ce qui importe, c'est de rechercher des exemples caractéristiques de ces faits, des manifestations significatives de ces facultés et de les analyser assez exactement pour découvrir les conditions qui les font exister ou agir. Loin donc qu'en psychologie les formules générales précèdent les faits particuliers, ce sont les faits qui précèdent les formules; et celles-ci ne peuvent avoir aucun sens ni aucune valeur, tant qu'on n'a pas étudié et analysé les faits qu'elles résument.

III. **L'observation intérieure.** — Le premier procédé de la psychologie est donc un procédé d'observation. Mais, nous le savons déjà, l'esprit ne peut être observé directement que par la conscience; et c'est là ce qui distingue profondément la psychologie de toutes les autres sciences. Celles-ci, même quand elles étudient l'homme, se placent à un point de vue objectif[1], emploient des

(1) On peut, d'après cela, se rendre compte du sens exact que les philosophes attachent aux mots, si souvent employés par eux, d'objectif et de subjectif. Il faut, pour bien le saisir, se reporter à l'analyse de la connaissance, telle que Kant l'a faite dans sa *Critique dè la raison pure*. Toute connaissance en effet suppose, d'une part, un objet connu ou à connaître, ce à quoi on pense, l'objet de la pensée, qui est supposé exister en lui-meme avant qu'on y pense et indépendamment de cette pensée même; d'autre part, un sujet connaissant ou capable de connaître, celui qui pense, le sujet de la pensée, qui ne fait qu'un, non pas sans doute avec ce à quoi il pense, mais

méthodes objectives : il s'agit pour elles de connaître un *objet* qu'on suppose existant en lui-même, donné dans le temps et dans l'espace, hors de l'esprit qui l'étudie; et elles emploient pour le connaître un mode d'observation qui est censé en effet atteindre cet objet d'une façon impersonnelle, le même pour tous ceux qui l'étudient, à savoir l'observation par les sens. En psychologie, il s'agit au contraire du *sujet* connaissant lui-même, lequel ne fait qu'un avec celui qui cherche à le connaître et qui, par conséquent, ne peut être saisi du dehors, sinon indirectement, mais doit tout d'abord et avant tout être envisagé de dedans, sous peine d'être ignoré ou méconnu dans ce qui constitue sa réalité propre. Ce mode de connaissance absolument intime, personnel, incommunicable, est ce qu'on nomme la conscience.

Toutefois si nous avons tous la faculté naturelle de savoir ce qui se passe en notre for intérieur et d'être en quelque sorte témoins de nos sensations, de nos pensées et de nos actes, il s'en faut que nous usions tous de cette faculté avec la même application et le même succès. Chez la plupart des hommes, sauf d'assez rares circonstances, la conscience reste purement spontanée, c'est-à-dire qu'elle accompagne en quelque sorte passivement les différents états de leur intelligence et de leur sensibilité à mesure que ceux-ci se produisent, mais sans qu'il y ait aucun effort pour les saisir et les arrêter au passage, et par conséquent sans qu'ils soient distinctement perçus et classés.

Seuls, les psychologues, les moralistes, tous ceux qui ont la vocation et l'habitude de s'étudier eux-mêmes, prennent la peine de réfléchir la conscience, c'est-à-dire de la replier, pour ainsi dire, sur elle-même, et comme de la redoubler, afin de lui donner plus de force et de clarté. La réflexion ou, comme disent volontiers les Anglais l'*introspection*, voilà donc le premier instrument de la psychologie.

On n'arrive pas à le manier du premier coup : il y faut un long apprentissage. Presque tous en effet, nous sommes accoutumés à considérer les choses du dehors : comme le dit Nicole, « nous sommes hors de nous-mêmes dès le moment de notre naissance, et nous ne saurions rentrer en nous qu'en nous faisant une

avec l'acte de penser. Dès lors, est *objectif* tout ce qui se rapporte aux objets réels ou possibles en tant qu'ils existent ou sont censés exister hors de nous-mêmes ; est *subjectif* tout ce qui se rapporte au sujet pensant et n'a d'existence qu'en lui et relativement à sa pensée.

extrême violence ». Il est naturel en somme de vivre, mais non de se regarder vivre ; et la concentration intérieure de l'esprit exige un effort que la plupart d'entre eux ne peuvent soutenir. Tous ceux qui ont élevé des enfants en ont fait bien souvent l'expérience.

Mais les progrès de la psychologie seraient bien lents si elle était réduite à cette seule méthode. La réflexion en effet ne nous révèle qu'un seul esprit, à savoir le nôtre ; dès lors toute comparaison, toute généralisation sont impossibles. A moins de supposer que chacun de nous contient en lui-même la nature humaine tout entière, comment conclure d'un seul individu à tous les autres ? Et quand bien même cette supposition serait vraie, nous ne pourrions pas nous en assurer tant que nous n'aurions pas trouvé le moyen de comparer ce qui se passe en nous avec ce qui se passe en autrui.

IV. **L'observation des autres hommes.** — Il est donc indispensable de compléter et de contrôler la méthode d'observation subjective par une méthode d'observation objective qui nous ouvre en quelque sorte l'accès des autres âmes humaines. Or, si nous ne pouvons pas lire directement dans l'âme d'autrui, nous pouvons cependant nous faire indirectement une idée des phénomènes qui s'y déroulent, soit en provoquant par nos questions les confidences des autres hommes, soit en étudiant leurs discours, leurs actes, leurs physionomies, en un mot tous les signes par lesquels l'intérieur de l'homme se manifeste extérieurement. La psychologie pourra ainsi étendre et varier ses observations à l'infini ; elle se rendra compte des différences plus ou moins profondes que peuvent entraîner chez les hommes les conditions de l'âge, du sexe, du tempérament, de la santé et de la maladie, du régime, du climat, de la race, etc.

De même que les faits en apparence exceptionnels sont en réalité les plus instructifs pour les physiciens et les physiologistes, l'étude des cas anormaux (aveugles-nés, sourds-muets, aliénés, hystériques, somnambules naturels ou artificiels) est pour le psychologue une source de précieux renseignements. On peut même prétendre que l'observation des instincts et des mœurs des animaux contribue puissamment à faire connaître les facultés intellectuelles et morales de l'homme.

De nos jours, toutes ces branches de la psychologie se sont singulièrement développées. Il s'est fondé en Europe et en Amérique de nombreux laboratoires de psychologie expérimentale où l'on s'efforce d'appliquer à l'étude des phénomènes psychologiques les

procédés d'observation et d'expérimentation employés jusqu'ici dans les sciences physiques et naturelles.

L'enseignement public a même été, à plusieurs reprises, appelé à participer à des expériences comparatives pour déterminer par exemple les conditions ou les effets de l'attention, de la fatigue, etc. Il est probable que les psychologues rechercheront de plus en plus à l'avenir cette collaboration des instituteurs ; car, selon la remarque de M. Rabier, « la pédagogie n'offre-t-elle pas un champ immense à des expérimentations de toute nature (importance et dangers de l'émulation, utilité des leçons de choses, faut-il procéder de l'abstrait au concret ou inversement, etc.[1]) ».

Ainsi la méthode de la psychologie est double, à la fois subjective et objective ; et, comme nous venons de le voir, les formes de la méthode objective sont très nombreuses et très diverses.

On pourrait même considérer chacune d'elles comme étant le principe d'une psychologie spéciale à laquelle la psychologie générale emprunte des documents ou demande la vérification de ses théories : psychologie physiologique, dont nous avons déjà parlé, psychologie anormale ou pathologique, psychologie infantile, psychologie ethnique ou ethnologique, ou, comme disent les Allemands, psychologie des peuples, etc.

Signalons plus particulièrement quelques-unes de ces psychologies spéciales, à cause de l'intérêt qu'elles peuvent présenter.

En premier lieu, les langues, l'histoire, la littérature, au lieu d'être étudiées pour elles-mêmes, comme elles le sont d'ordinaire, peuvent l'être aussi d'un point de vue psychologique, c'est-à-dire afin d'arriver par le moyen de cette étude à une connaissance plus vaste ou plus profonde de la nature humaine.

Il y a donc une *psychologie des langues* qui peut nous renseigner merveilleusement sur les procédés habituels de l'esprit humain, soit dans l'humanité tout entière, soit chez une nation ou à une époque déterminées.

De même il y a une *psychologie de l'histoire*, car les événements historiques s'expliquent en dernière analyse par les croyances, les intérêts, les passions des individus et des peuples.

(1) Rabier. *Leçons de philosophie*, I. — Le même auteur ajoute : « L'éducation si étrange que Stuart Mill reçut de son père, dans laquelle l'imagination et le sentiment furent systématiquement négligés et comprimés, est une expérience faite sur un sujet d'élite, très curieuse et très instructive par ses résultats. »

Où trouver par exemple une meilleure occasion d'étudier le développement et les transformations du sentiment religieux que dans l'histoire des grandes religions, brahmanisme, bouddhisme, christianisme, islamisme, etc. ?

La *littérature* contient tout le trésor des observations et des expériences psychologiques faites par des hommes de génie qui les ont en quelque sorte résumées dans la création des héros de leurs romans ou de leurs drames.

Enfin, il y a aussi une *psychologie des signes*, par lesquels l'âme humaine se manifeste ou plutôt se trahit, non pas seulement de la parole mais de la physionomie et de l'écriture. La psychologie de la physionomie a été souvent appelée *physiognomonie*. Malgré les prétentions de Lavater qui a cru la constituer définitivement, elle est encore bien incertaine et bien incomplète, mais quelques difficultés que l'on puisse éprouver à juger le caractère d'une personne d'après ses traits, son regard, sa voix, sa démarche, etc., on ne saurait nier qu'il existe une certaine corrélation entre la physionomie et les différents états habituels ou accidentels de l'âme humaine.

On en pourrait dire autant de la *graphologie* ou psychologie de l'écriture. Là encore, le principe dans sa généralité paraît vrai. Si chaque personne a son écriture qui, de même que sa physionomie, peut servir à la reconnaître, ce n'est pas là sans doute un pur effet du hasard, mais bien plutôt la preuve qu'il existe une certaine corrélation entre l'écriture et le caractère. Le difficile c'est d'appliquer avec certitude ce principe à tel ou tel cas particulier. Bien souvent ces applications sont plutôt une affaire d'art et d'instinct que de raisonnement et de science.

QUATRIÈME SECTION

UTILITÉ DE LA PSYCHOLOGIE. SES RAPPORTS AVEC LA PÉDAGOGIE ET LA MORALE

I. Rapports de la psychologie et de la pédagogie. — Si l'on considère théoriquement les rapports de la psychologie et de la pédagogie, il est évident que la première est le principal fondement de la seconde. Comment en effet déterminer et justifier les règles qui doivent présider à l'éducation de l'âme humaine et de ses différentes facultés, sans une connaissance suffisamment exacte et approfondie de la nature de l'âme et des lois selon lesquelles se

développent naturellement ses différentes puissances : intelligence, sensibilité et volonté ? La science de l'éducation soutient donc avec la science de l'âme le même rapport que l'agriculture soutient avec la chimie et la physiologie végétale.

Mais on peut se demander si la pédagogie n'est pas, justement comme l'agriculture elle-même, un art plutôt qu'une science. Le véritable pédagogue, est-ce bien celui qui connaît, d'une façon purement théorique, les règles générales de l'éducation avec les prémisses psychologiques dont elles se déduisent? ou n'est-ce pas plutôt celui qui est capable de les utiliser pratiquement pour faire avec succès l'éducation de tels ou tels individus déterminés ? Or il semble qu'à ce point de vue tout pratique, ce qui importe au psychologue, c'est moins la connaissance effective de l'homme en général que le pouvoir de connaître les hommes en particulier. On a souvent confondu ces deux choses très différentes et que nous devons nous efforcer ici de distinguer, la *psychologie* et la *connaissance des hommes*.

La psychologie est par définition même une science qui, comme telle, est abstraite et générale. Elle ne nous fait donc connaître aucun homme en particulier, pas même nous. Son objet, ce sont les lois qui font que tous les hommes pensent, agissent, etc., de la même manière, dans les mêmes circonstances. Dès lors on peut être très savant psychologue et très mal connaître les hommes ; à savoir si on n'a jamais pris la peine de les étudier en détail et pour ainsi dire sur le vif, mais si l'on s'est toujours contenté de les voir au travers de formules générales apprises dans les livres. D'autre part, on peut être très fin observateur et connaisseur des hommes sans savoir un mot de psychologie. Une grande expérience de la vie, un penchant naturel vers l'observation des autres hommes, joint à un certain esprit de finesse qui fait pénétrer les secrets mobiles de leurs actes, l'habitude de la méditation et le goût des choses morales peuvent dans bien des cas suppléer à l'ignorance des théories scientifiques et philosophiques élaborées par des psychologues de profession.

Gardons-nous donc de croire que l'étude de la psychologie abstraite suffise à elle seule pour rendre immédiatement l'éducateur capable de se connaître lui-même ou de connaître les élèves qui lui sont confiés. Il doit voir dans cette étude bien plutôt une méthode à acquérir qu'une science à apprendre. En d'autres termes, la psychologie ne doit être pour lui qu'un moyen pour

arriver plus facilement à la connaissance effective et pratique des individus particuliers.

Les services qu'il peut en attendre se ramènent à trois principaux :

Premièrement, la psychologie lui fournira des exemples d'observation, des modèles d'analyse dans l'ordre des choses de l'âme, surtout s'il ne se contente pas d'étudier les théories psychologiques toutes faites, telles qu'on les trouve dans les traités, mais s'il étudie aussi la façon dont elles ont été faites ; en un mot, s'il cherche à s'assimiler non pas seulement les résultats mais encore les procédés de cette science.

En second lieu, la psychologie met aux mains de quiconque veut analyser les phénomènes de la nature humaine, un vocabulaire incomparablement plus précis et plus complet que le langage ordinaire Le philosophe Condillac a dit que toute science était une langue bien faite, et cette parole était profondément vraie. Les mots dont nous nous servons dans la langue populaire ou littéraire pour exprimer les sentiments ou les opérations de l'âme, sont en général vagues, équivoques, insuffisants : nous avons donc tout intérêt à connaître, pour nous en servir, le vocabulaire méthodiquement formé par les psychologues.

En troisième lieu, la psychologie lui fournira des directions, un ordre, un plan pour ses observations et ses analyses. Grâce à elle, il saura d'avance quelles sont les différentes régions qu'il doit explorer, dans quel sens il doit les parcourir, quelles difficultés particulières l'y attendent et quelles précautions il doit prendre pour les surmonter ; il sera comme un voyageur qui, partant pour visiter un pays inconnu, emporte du moins avec lui la carte où sont retracées les limites générales de ce pays avec un certain nombre de points de repère et de renseignements authentiques.

Tels sont les avantages que la pédagogie pratique peut retirer de l'étude de la psychologie. Mais, comme on le voit, ils lui imposent tous, loin de l'en dispenser, l'obligation d'étudier directement les âmes individuelles qui sont les seuls objets véritables de l'éducation.

II. **Rapports de la psychologie et de la morale.** — La morale enseigne à l'homme ses devoirs, et l'on y a toujours distingué deux parties, l'une théorique où le devoir est affirmé et défini d'une façon générale ; l'autre pratique, où sont déduites les différentes prescriptions particulières du devoir et qui par conséquent énumère et démontre les différents devoirs particuliers. Or, soit

qu'on se place à l'un ou à l'autre point de vue, la psychologie demeure toujours le fondement nécessaire de la morale.

Que signifient en effet et d'où nous viennent ces notions du bien et du mal, du devoir et du droit, du mérite et du démérite, qui sont pour la morale ce que les notions de ligne, d'angle, de surface sont pour la géométrie ? Question que la psychologie seule peut résoudre par une étude attentive de la conscience morale de l'humanité.

D'autre part, comment déterminer le but idéal que l'homme doit poursuivre, si l'on ignore sa nature réelle ? Ce qui doit être ne se conçoit que par rapport à ce qui est. Donc la conception de l'homme idéal présuppose nécessairement la connaissance de l'homme réel.

Comment enfin le moraliste pourrait-il nous prescrire l'usage que nous devons faire de nos différentes facultés, nous prémunir contre les passions, nous donner les moyens de maîtriser, de réformer nos habitudes, sans une profonde connaissance des lois qui règlent l'exercice de nos facultés, le développement de nos habitudes et de nos passions ?

LECTURES

HERBERT SPENCER. *De l'éducation,* ch. I, p. 7 ; ch. I, p. 12-16. — E. BOIRAC. *La dissertation philosophique*, p. 30-38. — A. BAIN. *La science de l'éducation,* liv. Ier, ch. II. — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive,* liv. II, ch. I.

SUJETS A TRAITER

1. Caractères distinctifs et rapports qui existent entre la Psychologie et la Physiologie ; comment ces deux sciences peuvent-elles se prêter un mutuel appui ?
2. L'étude de la littérature est-elle utile pour la Psychologie ?
3. L'étude des langues et de la grammaire est-elle un auxiliaire utile pour la Psychologie ?
4. Est-il vrai de dire que l'histoire n'est que la Psychologie en action ? Le prouver à l'aide d'exemples et de citations.
5. De la méthode en Psychologie. Examen des objections élevées contre l'observation intérieure et moyens dont l'éducateur dispose pour compléter et confirmer les résultats de cette éducation.
6. La Psychologie de l'enfant : avantages et difficultés de cette étude ; moyens à employer.

CHAPITRE II

LA CONSCIENCE

I. Rôle de la conscience. — Il faut tout d'abord signaler l'ambiguïté du mot *conscience* qui désigne dans notre langue deux facultés parfaitement distinctes : d'une part, la connaissance que nous avons des états et des opérations de notre âme, la seule dont il va être question ici, et d'autre part, le discernement du bien et du mal, dont il sera parlé plus tard. Pour éviter toute confusion, quelques-uns ont proposé d'appeler la première conscience *psychologique* et la seconde conscience *morale*.

En philosophie, le mot conscience a le plus souvent le premier sens ; dans la langue populaire et littéraire, il a presque toujours le second. Cette ambiguïté est d'ailleurs propre à la langue française : elle n'existe ni dans l'anglais, qui a les deux mots *consciousness* (conscience psychologique), et *conscience* (conscience morale) ; ni dans l'allemand qui a de même les deux mots *Bewusstsein* et *Conscienz*.

Il en résulte que les auteurs anglais et allemands ne songent même pas à mettre leurs lecteurs en garde contre une confusion sur laquelle nous devons insister, car elle est extrêmement fréquente chez tous les « apprentis » français de la psychologie et de la morale. On se rendra plus facilement compte de la différence qui existe entre les deux termes si on se réfère aux deux adjectifs correspondants : *conscient* et *consciencieux*, et si l'on se rappelle que la conscience, au sens psychologique, c'est la faculté d'être *conscient*, tandis que la conscience, au sens moral, c'est la faculté d'être *consciencieux*.

La conscience dont nous parlons ici, c'est donc la faculté qui nous est commune avec tous les animaux de sentir ou d'apercevoir plus ou moins clairement ce qui se passe en nous-mêmes, à la différence des plantes et des minéraux qui sont ou paraissent absolument inconscients. Ainsi, que j'éprouve de la faim ou de

la soif (sensation), que je ressente du dégoût en voyant un homme ivre ou de la joie en voyant un beau paysage, que je sois en colère ou que j'aie peur (sentiments et passions), que j'imagine des sons, des couleurs ou des châteaux en Espagne (intelligence), que je veuille aller me promener (volonté), je sens tous ces phénomènes à mesure qu'ils se produisent en moi, et j'en connais plus ou moins clairement la nature et les caractères distinctifs : en un mot, j'en ai *conscience*. Dans le monde extérieur, les phénomènes peuvent exister sans apparaître à personne : ils sont inconscients ; dans le monde intérieur, un phénomène ne peut exister sans apparaître à quelqu'un, à savoir au sujet sentant ou pensant, à l'être qui dit *je* ou *moi* ; et par suite les mots « états conscients, états de conscience » sont synonymes de « phénomènes psychologiques ».

Puisque la conscience accompagne ainsi tous les faits de notre vie intérieure, elle est moins une faculté particulière que le mode fondamental, inévitable de toutes les autres facultés. Sans conscience, pas de sensation, pas de sentiment, pas de volonté, etc. : l'homme devient semblable, non pas à la brute, mais à la plante et à la pierre. Il s'ensuit que l'étude de la conscience a une importance capitale en philosophie ; mais cette importance est beaucoup moindre au point de vue de la pédagogie et de la morale, justement parce que la conscience ne faisant qu'un pour nous avec l'existence même, c'est à peine si nous avons pratiquement occasion de la remarquer.

II. **Les deux modes de la conscience. Le sens intime et la réflexion.** — Toutefois l'information de ce qui se passe en nous peut être plus ou moins claire et distincte. Ainsi quand l'enfant a faim ou mal aux dents, il sait qu'il a faim ou qu'il souffre, mais d'une façon immédiate, sans aucun effort d'attention et sans être capable d'analyser ce qu'il éprouve. Au contraire, quand nous délibérons sur le choix d'une profession, nous examinons attentivement les motifs qui nous font préférer une carrière, nos aptitudes personnelles et nos goûts : l'attention que nous apportons dans la délibération fait que nous prenons distinctement connaissance de chacune de nos pensées au moment où elles se produisent. Il y a donc lieu de distinguer une conscience spontanée, confuse et plus ou moins obscure, qu'on peut appeler *sens intime,* et une conscience réfléchie, distincte et claire, qu'on peut appeler *réflexion*.

Étudions d'abord la première. Tous les soirs je remonte ma

montre, c'est une opération apprise qui suppose évidemment quelque conscience de ce que je fais ; c'est donc un acte psychologique. Mais ne m'est-il pas arrivé bien des fois, après avoir remonté ma montre, de me demander si je l'avais fait ? Il y a donc eu tout à la fois une opération consciente et une information si minime de l'acte accompli qu'il n'en est pas resté de trace dans mon esprit.

Les faits de ce genre sont plus nombreux qu'on ne le croirait tout d'abord. Leibnitz est le premier philosophe qui ait soupçonné la présence dans l'âme humaine d'une sorte de vie sous-jacente qui circule dans les profondeurs de notre être et qui alimente nos principales facultés, à peu près comme les nappes d'eau souterraines circulent à travers les couches profondes de l'écorce du globe et alimentent les torrents, les rivières et les fleuves qui coulent à sa surface. Il donnait à ces faits de conscience atténuée ou presque éteinte les noms de *petites perceptions*, *perceptions sourdes* ou *insensibles*. Les psychologues qui sont venus après lui en ont reconnu l'extrême importance et ils les ont souvent appelés phénomènes *psychologiques inconscients*, mais cette dénomination est très contestable, car nous ne pouvons nous faire aucune idée d'un phénomène psychologique en dehors de la conscience. Il vaut donc mieux les appeler, avec plusieurs de nos contemporains, des phénomènes ou états *subconscients*.

III. La réflexion. — L'animal semble réduit à la conscience spontanée : il ne peut pas s'abstraire de ses propres sensations, en faire pour lui-même une sorte de spectacle auquel il assisterait comme du dehors, les arrêter au passage pour les analyser et y faire la part de son activité propre et celle des agents extérieurs.

L'homme, au contraire, peut réfléchir sa conscience et en la réfléchissant l'éclaircir, la décomposer, de même qu'un rayon de lumière, passant à travers un prisme, s'étale et se divise, transformé en un large spectre de sept couleurs.

IV. Les idées que donne la conscience. — Par la réflexion, ce qui était obscur en nous s'éclaire, ce qui était confus se débrouille. Certains états s'avivent, d'autres s'amortissent; mais surtout notre personnalité même, notre *moi* se dégage progressivement de la succession changeante de nos modifications et de nos actes : il se pose, il s'affirme, comme sujet un et toujours le même, comme cause distincte des effets par lesquels elle se manifeste, capable de les précéder et de leur

survivre, se traduisant, s'exprimant dans leur série mais ne s'y épuisant pas.

A la réflexion donc nous devons non seulement l'idée de notre personnalité, l'idée du *Moi*, mais encore les idées plus abstraites et plus générales de substance, de cause, de force, d'unité, d'identité, à l'aide desquelles notre intelligence s'efforce de comprendre toutes choses.

V. **Education de la conscience. Difficulté et possibilité de l'éducation de la conscience chez l'enfant.** — Si la vie des sens s'épanouit de bonne heure chez l'enfant, la vie de la conscience ne se manifeste et ne se développe chez lui qu'avec lenteur. Séduit par le monde extérieur plein de formes, de couleurs, d'images, l'enfant promène avec joie sa curiosité d'objets en objets. Il n'a que le sentiment très vague de beaucoup de faits de conscience qu'il saisit seulement en bloc sans en percevoir les éléments. Qu'on lui demande en effet ce qu'il a éprouvé lorsque sa joie très vive s'est calmée, il ne pourra pas répondre. Il se souvient qu'il était joyeux, mais cette émotion n'a laissé en lui que des souvenirs confus. On a donc eu raison de dire que chez l'enfant le mouvement de la pensée est d'abord « centrifuge ».

Cependant « l'exercice de la réflexion, a dit Mme Necker de Saussure, qui consiste à se rendre compte des opérations de son propre esprit, n'est pas hors de la portée d'un enfant de cinq à sept ans. J'ai même vu un enfant de moins de cinq ans s'apercevoir tout à coup des actes de sa mémoire. »

Cela prouve que les enfants, dans nos écoles primaires, peuvent être déjà, à l'occasion, exercés à prendre conscience de certains de leurs états d'esprit.

L'étude de la langue facilite en eux cet examen qui, de prime abord, exige des efforts pénibles. L'enfant qui s'attache à choisir un terme, connaît et juge la pensée qu'il veut exprimer; il est même obligé de l'analyser. Ainsi se fait en lui ce retour de l'intelligence sur elle-même qui constitue la réflexion.

La fréquentation et l'observation de ses camarades rendent encore plus facile à l'enfant cette étude de soi-même. L'écolier apprend bien vite à deviner les sentiments, les pensées, les intentions de ses compagnons d'étude et de jeux; et il s'intéresse ainsi aux faits du monde moral qui lui échappaient presque entièrement à l'origine.

« L'enfant, dit M. Bernard Pérez, par sa situation d'être social

et parlant, est forcé d'instituer une sorte de psychologie comparée. Plus l'observation subjective a fait de progrès, plus l'observation objective en peut faire[1]. »

VI. **Importance pratique de l'éducation de la conscience chez l'enfant.** — Sans exagérer l'importance pratique de la conscience de soi, et même en reconnaissant qu'il n'est pas bon de réfléchir à l'excès, on peut cependant faire remarquer :

1° Que l'enfant capable de s'étudier, de descendre par moments en lui-même, est ainsi mieux préparé à la vie intérieure, à cette vie intellectuelle et morale qui chez la plupart des hommes est si pauvre, si vide et presque entièrement absente. Il saura et voudra se recueillir, se ressaisir, au lieu de se laisser emporter comme une épave par le flot des sensations banales et des occupations familières.

2° A un point de vue plus terre à terre, cet enfant qui se connaît mieux a une conscience plus claire de ses qualités et de ses défauts; il peut donc mieux se corriger de ceux-ci, conserver et accroître celles-là. Ayant conscience de ses forces, il aura aussi le sentiment de sa faiblesse : il ne cherchera point à entreprendre ce qui dépasse ses facultés; il s'évitera ainsi des désillusions, des déboires, des repentirs. Connaissant mieux ses goûts, il pourra mieux discerner sa vocation et, aidé de ses parents et de ses maîtres, choisir la profession qui lui convient et où il peut rendre les meilleurs services. De cette façon, il ne s'exposera pas à grossir le nombre des déclassés et des mécontents qui font souvent retomber sur la société la responsabilité de leurs déceptions et de leurs échecs.

3° Enfin, l'étude de soi développe chez l'enfant la perspicacité, ce que Pascal appelait l'*esprit de finesse*, qui nous permet de découvrir chez nos semblables les idées et les sentiments à travers leurs gestes, leurs attitudes, leurs jeux de physionomie, etc.

VII. **Education de la conscience.** — Il serait contraire aux intentions de la nature de vouloir amener toute la vie intérieure de l'enfant à la forme de la conscience claire. La nature, en effet, a mis « l'activité inconsciente à la base et au sommet de l'activité ». Il convient toutefois de réduire autant que possible la part de l'inconscient dans la vie de l'âme.

On accoutumera donc l'enfant à réfléchir, sinon sur ses émo-

(1) *L'enfant de trois à sept ans*, p. 151-152. Paris, F. Alcan.

tions et ses peines, du moins sur ses actes, pour lui apprendre à en discerner et à en juger les mobiles. A cet égard, les sanctions peuvent avoir un effet utile. D'une façon générale d'ailleurs, la douleur nous fait nous replier sur nous-mêmes, et pourvu qu'elle ne soit ni trop forte ni trop prolongée, elle éveille en nous des énergies sommeillantes et nous donne la conscience de notre pouvoir de résistance et de lutte.

On attirera son attention sur les actes qu'il aura accomplis étourdiment, pour qu'il se rende clairement compte des motifs qui auraient dû le déterminer à agir et, à l'occasion, des conséquences fâcheuses ou graves que l'irréflexion peut entraîner. Parfois, on lui fera répéter volontairement des actes accomplis déjà à la légère.

Tout cela l'aidera à rentrer peu à peu en lui-même et à se ressaisir.

Tous les enseignements de l'école peuvent contribuer à cette culture de la conscience, mais principalement ceux de la langue maternelle, de la morale et de l'histoire.

La langue est à la fois l'instrument de formation et d'expression de la pensée. Il faut que l'enfant se replie sur lui-même pour se rendre compte de sa pensée et pour l'exprimer avec la clarté nécessaire. Il faut qu'il concentre toutes ses forces, afin de pénétrer par l'analyse dans la pensée des autres, et d'arriver, par la décomposition du langage, à l'intelligence du rôle de ses éléments constitutifs.

Les leçons de lecture expliquée qui obligent l'élève à pénétrer par l'analyse dans la pensée des bons écrivains, les exercices de composition française, à l'occasion desquels il doit rechercher, rassembler des expressions et des idées, les coordonner et les exprimer avec clarté et correction, sont d'excellents moyens d'amener les élèves à voir clair dans leur propre esprit.

L'enseignement de la morale, bien compris, ne saurait être à l'école primaire un enseignement théorique et abstrait : il doit être un perpétuel examen de conscience. Tous les incidents un peu importants de la vie domestique ou de la vie scolaire peuvent être autant d'occasions pour le maître de stimuler et de diriger la réflexion ; car s'il est un ordre de vertus qui ne s'apprennent pas dans les livres, mais qu'il faut découvrir et sentir directement soi-même, ce sont, à n'en pas douter, les vertus morales.

Enfin, l'histoire n'est que la psychologie en action sur le grand théâtre de l'humanité. Les faits historiques sont à la psychologie ce que les expériences sont à la physique et à la chimie.

L'enfant qui étudie la biographie des grands hommes et les grands faits historiques, sous la direction d'un maître qui « ne lui apprendra pas tant les histoires qu'à en juger », non seulement doit refléchir, mais trouver encore dans cette étude des exemples correspondant aux diverses facultés de l'homme que la conscience nous permet de connaître et d'étudier. Ainsi, pour cet enfant, l'attention, c'est Archimède traçant des figures sur le sable ; le jugement, le bon sens, c'est Turgot; l'ambition, César; la sensibilité pervertie, exaltée, Charles IX; la haute charité, saint Vincent de Paul; la justice, Louis IX, roi de France; la volonté, Bernard Palissy et Richelieu, etc. Il aura de ces facultés une connaissance d'autant plus claire qu'elles agissent dans des circonstances qui leur donnent, chez des hommes d'ailleurs exceptionnels, plus de relief et de grandeur.

LECTURES

TAINE. *L'intelligence*, t. II. — COLSENET. *La vie inconsciente de l'esprit.* — Mme GUIZOT. *Education domestique*, lettre VI. — BOIRAC. *Recueil de morceaux choisis des philosophes anciens, modernes* et *contemporains*, p. 62, 67, 75, 77. — W. PREYER. *L'âme de l'enfant*, 3e partie, ch. XIX.

SUJETS A TRAITER

1. Comparer la perception intérieure et la perception extérieure, au point de vue de leur portée et de leur certitude.
2. Des phénomènes subconscients. Leur importance dans la vie et dans l'éducation.
3. La connaissance de soi-même est utile à la connaissance des autres et la connaissance des autres est utile à la connaissance de soi-même.
4. Pour quelles raisons importe-t-il que l'enfant soit exercé de bonne heure à s'étudier et à se connaître? Moyens à employer.

CHAPITRE III

LA CLASSIFICATION DES FAITS DE CONSCIENCE. — UNITÉ DE LA NATURE HUMAINE

I. **La classification des faits de conscience.** — Les faits qui se succèdent dans notre conscience, souvent avec une extrême rapidité, sont évidemment très divers, et nous devons tout d'abord essayer de les ramener à un certain nombre d'espèces principales, en d'autres termes de les classer.

On s'accorde généralement à les répartir en trois classes :

1° Faits de *sensibilité* : sensations, sentiments ou émotions, passions, inclinations, etc.

2° Faits d'*intelligence* : perceptions, souvenirs, jugements, raisonnements, etc.

3° Faits d'*activité* : instincts, habitudes, actes volontaires.

Les faits de sensibilité ont tous ce caractère commun d'être à quelque degré agréables ou pénibles ; en d'autres termes, ils se rapportent tous à deux phénomènes types qui sont le *plaisir* et la *douleur*. Ce sont les différentes manières dont l'être humain est *affecté* par les objets avec lesquels il se trouve en rapport ; aussi ces faits sont-ils appelés *affectifs*.

Les faits d'intelligence consistent tous dans la représentation plus ou moins claire, plus ou moins distincte de quelque objet dans le sein même de la conscience. Aussi leur donne-t-on souvent le nom de *représentatifs*. Le phénomène type auquel ils se rapportent est la *connaissance*.

Les faits d'activité impliquent tous des mouvements ou changements produits soit dans le corps, soit dans le monde extérieur comme suite et effet des états intérieurs de la conscience. La *volonté* en est l'exemple le plus parfait.

Si l'on considère ces trois classes de fait comme ayant leur source dans l'unité de l'être humain, on est conduit à attribuer à cet être un triple pouvoir, une triple faculté, et c'est ainsi que l'on

distingue trois puissances ou facultés psychologiques qu'on nomme : *sensibilité*, *intelligence* et *activité*.

II. Unité de la nature humaine. — Toutefois on ne doit jamais perdre de vue, en distinguant ainsi diverses facultés, qu'il n'y a pas en nous plusieurs êtres différents et séparés, dont l'un sentirait, l'autre penserait, le troisième agirait, mais un seul et même être qui tout à la fois sent, pense et agit. C'est ce qui faisait dire à Bossuet : « Nos diverses facultés ne sont qu'une seule et même âme qui reçoit différents noms à cause de la diversité de ses opérations. »

Aussi, loin d'être distinctes et séparées, la sensibilité, l'intelligence et l'activité sont au contraire solidaires ou mutuellement dépendantes, en ce sens qu'elles ne peuvent ni exister, ni agir, ni se développer isolément, et le véritable but de l'éducation est de les développer toutes d'une façon harmonieuse, en les subordonnant sans doute les unes aux autres, selon leur importance respective, mais cependant, sans en négliger ni en sacrifier aucune.

On peut d'ailleurs les ramener à l'unité, en remarquant que l'*activité*, dans le sens plus général du mot, est leur fond commun essentiel, car penser et sentir, c'est aussi agir, non il est vrai au dehors, mais au dedans, à l'intérieur même de la conscience. Il n'existe donc qu'une seule activité qui en se développant revêt trois formes étroitement liées entre elles et se continuant pour ainsi dire les unes les autres :

1° L'activité *physique*, où la vie psychologique est encore voisine de la vie physiologique et qui est commune à l'homme et à l'animal : instincts et habitudes, avec les sensations qui en sont inséparables.

2° L'activité *intellectuelle* qui a sa racine dans la précédente, dont elle s'éloigne et se sépare graduellement : perception, imagination, mémoire, raisonnement, etc.

3° L'activité *morale* qui, elle aussi, plonge ses racines dans l'activité physique, mais qui a besoin pour s'épanouir de traverser en quelque sorte le milieu de l'activité intellectuelle, et qui se développe tout à la fois, d'un côté par la sensibilité morale, par ce qu'on appelle vulgairement le *cœur* et qui comprend les émotions, les passions, les inclinations de l'homme, de l'autre par la volonté, ou ce qu'on appelle au sens étroit du mot : le *caractère*.

A ces trois formes de la vie humaine, correspondent les trois

grandes formes de l'éducation : éducation physique. éducation intellectuelle, éducation morale.

LECTURES

Voir le chapitre précédent. Voir aussi le dernier chapitre. *Conclusions*, p. 306.

SUJETS A TRAITER

1. Le développement progressif des facultés chez l'enfant.
2. Différences et rapports de l'instruction et de l'éducation.

CHAPITRE IV

LA SENSIBILITÉ MORALE

I. Définition de la sensibilité morale. — La sensibilité morale, ce qu'on appelle le *cœur* dans la langue populaire et littéraire, constitue, avec la volonté, l'objet propre de l'éducation morale.

On lui rapporte les sentiments, les inclinations et les passions de l'âme humaine. Elle peut se définir la faculté de s'émouvoir et principalement d'aimer et de haïr.

De toutes les forces de notre être, c'est la plus complexe, la plus instable, la plus capricieuse, et par cela même la moins étudiée et la moins connue. Les psychologues, qui ont analysé avec tant de patience et de sagacité le mécanisme des facultés intellectuelles, ont à peine essayé de pénétrer les secrets ressorts de notre cœur, et ceux qui l'ont tenté n'y ont que très imparfaitement réussi.

« Les sentiments de l'homme, dit un texte de l'Ecclésiaste, sont aussi innombrables que ses cheveux. » Et ce n'est pas seulement leur multiplicité qui décourage l'observateur, c'est aussi leur inconstance.

« Les principes du plaisir, dit Pascal, ne sont pas fermes et stables. Ils sont divers en tous les hommes, et variables dans chaque particulier avec une telle diversité, qu'il n'y a point d'homme plus différent d'un autre que de soi-même dans les divers temps. Un homme a d'autres plaisirs qu'une femme; un riche et un pauvre en ont de différents; un prince, un homme de guerre, un marchand, un bourgeois, un paysan, les vieux, les jeunes, les sains, les malades, tous varient, les moindres accidents les changent[1]. »

Il s'ensuit que la langue même de cette partie de la psychologie est encore à peine fixée, et que les termes qu'elle emploie et qui sont tous empruntés à la langue courante sont souvent obscurs et équivoques.

Nous allons essayer tout d'abord de les définir avec précision.

(1) Pascal. *De l'esprit géométrique.*

II. **Les deux modes de la sensibilité.** — Parmi ces termes, les uns désignent des *faits* proprement dits, c'est-à-dire des états actuels, directement observables par la conscience, occupant une portion plus ou moins longue de la durée, souvent très fugitifs, évoluant quelquefois avec une certaine lenteur, jamais permanents : tels sont la joie, la tristesse, la peur, l'étonnement, la colère, etc. D'autres désignent moins des faits que des *tendances*, c'est-à-dire des possibilités, des virtualités que la conscience n'atteint pas directement, qui ne se révèlent que par intervalles, chaque fois qu'elles se réalisent, précisément dans des faits particuliers et actuels, qui, par conséquent, continuent de subsister indéfiniment en nous, même lorsque nous n'y pensons pas, même lorsqu'elles ne se traduisent par aucun effet sensible ; et tels sont par exemple l'ambition, l'avarice, le patriotisme, etc. D'autres enfin désignent *à la fois* des *tendances* et des *faits*, et ceux-là sont malheureusement les plus nombreux, car ils contribuent à produire et à maintenir la plus grande confusion d'idées chez presque tous ceux qui étudient la sensibilité morale. Ainsi les mots *amour*, *haine*, *désir*, etc., désignent tantôt un état plus ou moins passager et actuellement senti, tantôt une disposition plus ou moins permanente et habituellement inconsciente de l'âme humaine.

Cependant la distinction de ces deux modes de la sensibilité morale, l'un *actuel*, l'autre *tendanciel* ou *potentiel*, est, selon nous, capitale et doit dominer toute la théorie. Dès qu'on la perd de vue, on s'égare. C'est faute de l'avoir suffisamment considérée que la plupart des psychologues ont inextricablement embrouillé leurs analyses.

III. **Les sentiments et les tendances.** — Nous pourrions exprimer cette distinction en disant que la sensibilité morale se compose pour ainsi dire de deux couches, l'une superficielle, qui apparaît à la lumière de la conscience et qui comprend une infinité d'états variés et mobiles ; l'autre profonde, qui se cache au-dessous de la conscience dans les replis les plus intimes de l'âme et qui se réduit à un nombre relativement restreint de tendances fondamentales. De sorte que la sensibilité morale dans son ensemble est tout à la fois constituée par des *sentiments* et des *tendances*.

IV. **Les sentiments**. — Nous prendrons notre point de départ dans l'étude des sentiments, et commencerons par fixer le sens des mots.

Le mot « sentiment » désigne pour nous d'une façon exclusive

des états *actuels* de la sensibilité, tels qu'un mouvement de joie, un accès de tristesse ou de colère, etc. Il s'éclaircit en s'opposant au mot « sensation ».

La sensation pour tout le monde est un état momentané; personne ne sera tenté d'appeler sensation une disposition durable, tendance ou habitude. Or la sensation et le sentiment sont à cet égard deux phénomènes similaires. On peut s'en rendre compte, par exemple, en comparant le dégoût physique, ou la sensation que nous cause une odeur répugnante, et le dégoût moral, ou le sentiment que nous cause l'idée d'un acte répugnant. La seule différence, c'est que, dans la sensation, la cause de l'état est d'ordre physique, elle consiste dans l'excitation d'un nerf, tandis que dans le sentiment la cause est d'ordre intellectuel et moral, elle consiste dans une idée ou dans un jugement.

On peut encore éclaircir le mot sentiment en le rapprochant de son synonyme « émotion ». Dans la langue courante, il y a peut-être une nuance de sens entre ces deux mots. On appellerait *émotion* un sentiment très vif, brusque, soudain, et l'on réserverait le nom de sentiment aux mouvements plus calmes, plus lents et aussi plus prolongés de la sensibilité morale; cette nuance peut être intéressante au point de vue littéraire. Il n'y a pas, croyons-nous, d'inconvénient à l'effacer en psychologie, et il y a même avantage à employer émotion comme synonyme de sentiment, pour bien marquer que, même quand le sentiment se ralentit et se prolonge en s'affaiblissant, il ne change pas pour cela de nature et reste toujours un état actuel et momentané.

V. **Les émotions.** — Ce que nous appelons aujourd'hui sentiment ou émotion, les philosophes et moralistes du XVII[e] siècle l'appelaient « passion ». Ainsi Descartes écrivant un *Traité des passions* énumère, parmi les passions principales du cœur humain, l'admiration ou surprise, la joie, la tristesse, le désir, l'amour, la haine, etc. Bossuet définit la passion, « un mouvement de l'âme qui, touchée du plaisir ou de la douleur ressentis ou imaginés dans un objet, s'en approche ou s'en éloigne », et il distingue deux grandes classes de passions rapportées, les unes à l'*appétit concupiscible*, telles que la joie, la tristesse, le désir, l'aversion, l'amour et la haine; les autres à l'*appétit irascible*, telles que l'espérance et le désespoir, la crainte, l'audace et la colère. De nos jours le mot passion a pris un autre sens : il désigne non plus un sentiment, mais une tendance; c'est le nom générique de toute tendance exaltée,

exclusive et plus ou moins déviée de sa direction primitive et normale.

L'émotion est essentiellement une rupture d'équilibre, un état d'excitation ou de dépression, qui se produit presque toujours avec une certaine brusquerie dans la conscience et qui, aussi longtemps qu'il dure, influe sur la vie extérieure tout entière, accélérant ou retardant le cours des idées, auquel il imprime une orientation définie, excitant ou paralysant la volonté. Les expressions plus ou moins figurées dont on se sert dans toutes les langues : coup de fouet, coup de massue, aiguillonner, caresser, abattre, foudroyer, etc., marquent bien ces effets des émotions. Aussi les a-t-on souvent comparées aux vents, aux vagues, aux tempêtes. Une âme sans émotions est comme un lac sans rides. Une grande émotion, dit-on parfois, remue l'âme jusque dans ses profondeurs, etc., etc. Même lorsqu'elle est modérée et qu'elle se prolonge pendant un certain temps, l'émotion entretient dans l'âme une certaine agitation ; elle hausse, en quelque sorte, le ton de la conscience. L'état opposé à l'émotion, c'est l'insensibilité, l'indifférence, l'atonie intellectuelle et morale ; il dégénère le plus souvent en une émotion pénible, intolérable même, l'ennui, car, selon la parole de Nicole, le cœur aime à se sentir battre, et il préfère les émotions les plus douloureuses, les plus poignantes, à l'absence indéfiniment prolongée de toute émotion.

Étudions successivement les causes et les effets de l'émotion.

VI. **Causes des émotions.** — Tout d'abord, l'émotion n'a jamais pour cause directe un objet ou un événement extérieur, et c'est là ce qui la distingue essentiellement de la sensation : elle a pour antécédent immédiat une idée, un jugement, souvent aussi une sensation, une image, en un mot, un phénomène d'ordre mental. Sur ce point le langage nous trompe. Il attribue directement aux choses des effets qu'elles ne produisent que par l'intermédiaire des idées ou des sensations qui nous les représentent. Par exemple, on dira communément que l'on est attristé par la mort d'un ami, réjoui par un succès personnel, effrayé par un danger, etc. Or ce qui attriste, ce n'est pas cette mort même en tant que phénomène matériel existant hors de notre esprit, car si nous ne la connaissons pas ou si nous n'y pensons pas, il n'y a pas ou il n'y a plus de tristesse ; et au contraire, notre ami pourrait être vivant, nous n'en serions pas moins tristes si nous étions persuadés de sa mort. C'est donc l'idée qui seule attriste ou réjouit, irrite ou

épouvante, etc., non pas nécessairement une idée abstraite ou même réfléchie, mais en tout cas une représentation, un phénomène intellectuel ou du moins psychologique. Il semble en effet que, dans certains cas, les sensations provoquent immédiatement des émotions sans aucune intervention de l'intelligence. Par exemple, le fracas de la foudre, le rugissement d'un lion frappent d'épouvante, aussitôt qu'on les entend; un sentiment d'allégresse ou de mélancolie semble se dégager de certaines modulations musicales, etc. Peut-être cependant, même dans ces cas, existe-t-il entre la sensation et l'émotion un intermédiaire intellectuel, une idée, mais cette idée est à coup sûr subconsciente. Par exemple, le fracas de la foudre, le rugissement du lion évoqueraient l'idée subconsciente du danger; les modulations musicales évoqueraient l'idée subconsciente d'objets extérieurs ou d'états de l'âme habituellement associés à un sentiment analogue, etc., etc.

Cette liaison des émotions avec les idées permet de comprendre quelques-unes des lois qui régissent le développement de la sensibilité morale. Ainsi certains sentiments ne peuvent éclore que lorsque les idées correspondantes se sont déjà fait jour dans l'intelligence ; ils sont nécessairement absents là où ces idées manquent, et on les voit se développer à mesure qu'elles s'élaborent : tels sont les sentiments moraux, esthétiques et religieux. D'une manière générale, l'évolution de la sensibilité se fait parallèlement à celle de l'intelligence. Comparez les émotions et les passions du sauvage et celles de l'homme civilisé ! Combien le même sentiment, l'amour ou la haine, ne diffère-t-il pas en profondeur et en complexité dans l'âme d'un rustre et dans celle d'un homme de génie !

Toutefois les idées sont plutôt les occasions que les causes véritables des sentiments. Elles ne font que solliciter et mettre en jeu des forces cachées entièrement étrangères à l'intelligence et à la conscience même, et ces forces, ce sont les tendances, les inclinations, sortes de volontés impétueuses et aveugles, où la sensibilité morale est tout entière contenue dès l'origine, au même sens où l'on peut dire qu'un fleuve est contenu dans sa source. Pour employer une métaphore qui rendra mieux encore notre pensée, l'émotion est en quelque sorte le son que rend l'âme sous le coup d'archet de l'idée; mais encore faut-il que ce coup d'archet rencontre en nous, pour l'y caresser ou l'y heurter, une corde tendue et vibrante, et nécessairement le son sera d'autant plus

aigu que la tension de la corde sera plus forte. Cette corde que les événements et les choses font ainsi vibrer en nous par l'intermédiaire des idées, c'est la tendance, cette sensibilité potentielle et inconsciente que les émotions transforment en états actuels et conscients.

Aussi, quel que soit le rôle de l'intelligence dans l'évolution de la sensibilité morale, il ne saurait être comparé à celui des tendances. Quand les tendances font défaut, les idées ont beau se multiplier, se compliquer, se combiner entre elles de toutes façons, les sentiments correspondants ne sont même pas rudimentaires : ils sont nuls. Au contraire, quand les tendances sont très puissantes et très actives, il suffit des moindres occasions pour faire éclater aussitôt les sentiments les plus intenses et les plus variés : telle idée, jusque-là indifférente et inerte, entre-t-elle en relation avec quelqu'une de nos tendances dominantes, elle ne peut plus désormais traverser notre âme sans l'émouvoir.

VII. **Les effets des émotions.** — Les émotions exercent leur influence sur l'être humain tout entier, à la fois sur l'âme et sur le corps.

En premier lieu, elles agissent sur l'*intelligence* dont elles excitent ou ralentissent l'activité. Devant un objet émouvant, on est tout yeux, tout oreilles. La mémoire ne retient guère, si on ne l'y force, ce qui n'a pas intéressé l'esprit. Chaque fois qu'un sentiment un peu vif nous possède, les idées, les croyances qui le favorisent sont appelées et maintenues ; celles qui le contrarient sont écartées ou étouffées avant de naître. « L'esprit, dit La Rochefoucauld, est souvent la dupe du cœur. »

En second lieu, les émotions inclinent et entraînent la *volonté* à l'action ou au contraire l'arrêtent et la paralysent avec une force souvent irrésistible. Qui ne sait combien il est difficile parfois de résister aux impulsions du désir, de la colère ou de la haine ? S'appliquer à une besogne rebutante, lutter contre la peur, voilà ce qui fait tout ensemble le mérite et la difficulté du courage et du travail.

En troisième lieu, le trouble mental s'accompagne d'un trouble *physique*, parfois assez profond pour suspendre ou même pour détruire la vie : on a vu des gens mourir de joie, de peur, de surprise, etc. Il semble qu'au moment où l'émotion naît dans notre conscience, le cerveau devienne le point de départ d'une sorte d'ondulation qui se propage plus ou moins rapidement à travers le

système nerveux tout entier, ébranlant successivement tous les organes sur son passage. Un des premiers atteints est le cœur qui se met à battre plus lentement ou plus vite ; et c'est à cause de sa réaction presque immédiate sous l'influence de la « vague émotionnelle » que le cœur est en genéral considéré comme le siège de la sensibilité morale, bien que le véritable lieu d'origine de toutes les émotions soit le cerveau. A son tour, la respiration s'accélère ou s'entrecoupe ; puis c'est la digestion qui est excitée ou arrêtée ; bref toutes les fonctions de la vie végétative subissent une altération plus ou moins profonde. D'autre part, la physionomie et l'attitude traduisent au dehors tous ces changements intérieurs : le front pâlit ou rougit ; les yeux s'allument ou s'éteignent ; les muscles se contractent ou fléchissent ; de sorte, qu'à moins d'un long exercice et d'un violent effort de volonté, toutes nos émotions se manifestent immédiatement aux regards les moins clairvoyants. Il y a une mimique, une langue naturelle des sentiments que tous les hommes emploient et comprennent dans tous les temps et tous les pays et qui est comme l'instrument de la sympathie universelle dans l'humanité.

LECTURES

E. Boirac. *Cours élémentaire de philosophie*, p. 30, 33. — Rauh et Revault d'Allonnes. *Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation*, p. 37, 61. — Saint-Marc Girardin. *Leçons sur J.-J. Rousseau*, t. II, p. 144. — P. Félix Thomas. *L'éducation des sentiments*. Introduction et considérations générales, ch. II. — Miss Edgeworth. *Essais sur l'éducation pratique*, ch. X. — Mme Necker de Saussure. *L'éducation progressive*, t. I, liv. IV, ch. III. — Lange. *Les émotions*.

SUJETS A TRAITER

1. Distinguer le sentiment de la sensation.
2. Montrer l'influence réciproque de la pensée sur le sentiment et du sentiment sur la pensée. Donner des exemples.
3. La Rochefoucauld a dit : « L'esprit est souvent la dupe du cœur. » Tout en reconnaissant la vérité de cette maxime, ne peut-on dire que souvent le cœur est la dupe de l'esprit ?
4. Est-il vrai de dire que nous n'aimons pas sans quelque raison ? En tirer, s'il y a lieu, des conclusions pédagogiques.
5. Commenter cette parole de Vauvenargues : « Les grandes pensées viennent du cœur, » et la compléter en montrant que les petites pensées viennent aussi très souvent du cœur.
6. Commenter et critiquer ce proverbe : « Mauvaise tête et bon cœur. »

CHAPITRE V

LE PLAISIR, LA DOULEUR ET LES ÉMOTIONS SPÉCIALES

I. **La classification des émotions.** — On peut classer les émotions de bien des façons différentes.

Si on se place au point de vue des objets qui les provoquent, on distinguera des émotions personnelles, sociales ou sympathiques, morales, esthétiques, religieuses, etc.

Mais cette classification, excellente à d'autres égards, a l'inconvénient de réunir dans un même groupe des émotions très différentes les unes des autres, opposées même entre elles, par cette seule raison qu'elles peuvent se rapporter toutes au même objet. Elle est l'équivalent d'une classification des plantes qui les diviserait en plantes marines, plantes fluviales, plantes de montagnes, plantes de plaines, etc.

Il faut donc la compléter ou plutôt la faire précéder par une autre classification qui envisage les émotions en elles-mêmes, indépendamment de leurs objets, et les distingue d'après leurs caractères intrinsèques.

A ce point de vue, on distinguera des émotions *simples* ou *primitives* et des émotions *complexes* ou *dérivées* qui résultent de la combinaison et de la fusion plus ou moins intimes des premières.

Le grand problème est de déterminer la liste des émotions vraiment simples et primitives.

Sans vouloir insister sur des détails de pure érudition historique, rappelons que Descartes en admettait six, l'admiration ou surprise, la joie ou la tristesse, l'amour, la haine et le désir, et qu'il les faisait naître dans cet ordre : en face d'un objet inconnu, le premier sentiment est la surprise, puis viennent la joie et la tristesse, selon que l'objet nous fait du bien ou du mal ; de la joie naît l'amour, de la tristesse la haine ; de l'amour et de la haine le désir, qui nous fait rechercher ou fuir désormais cet objet ; —

que Bossuet, d'après Aristote et saint Thomas, en admettait onze : la joie et la tristesse, le désir et l'aversion, l'amour et la haine, l'espérance et le désespoir, l'audace et la crainte, et la colère, et qu'il les faisait toutes dériver de l'amour : « Posez l'amour, disait-il, vous faites naître toutes les passions ; ôtez l'amour, vous les supprimez toutes ; » — enfin que Spinoza n'en admettait que trois : le désir, la joie et la tristesse.

Ce qui frappe dans tous ces essais de classification, c'est que les émotions, même les plus simples, se rapportent toutes à deux types, opposés l'un à l'autre, qui occupent, en quelque sorte, les deux pôles extrêmes de la sensibilité : le plaisir et la douleur. On pourrait dire, en effet, que la sensibilité est polarisée : elle oscille perpétuellement entre ces deux états, comme l'aiguille aimantée entre le nord et le sud.

Aussi certains modernes ont-ils réparti tous les sentiments simples autour de ces deux pôles. Par exemple, le psychologue français Adolphe Garnier classe les sentiments en *agréables* (joie, désir, amour, espérance, gratitude) et *pénibles* (tristesse, aversion, haine, regret, colère). A peu près de même, le physiologiste Müller distingue, d'après Kant et Herbart, des passions *excitantes* (joie, désir, amour) et *déprimantes* (tristesse, crainte, etc.).

Pourtant on peut se demander si toute émotion est nécessairement agréable ou pénible, s'il n'y a pas d'émotion *indifférente* ou pour mieux dire *neutre*. Il y a en effet des cas où nous sommes émus, troublés, par exemple dans l'étonnement, dans le désir, sans que cette émotion soit à proprement parler un plaisir ou une peine. Ainsi le désir, agréable au début, devient douloureux en se prolongeant. L'étonnement, neutre en apparence, contient au fond un plaisir, le plaisir de la nouveauté.

Dès lors, il semble rationnel d'admettre que toutes les émotions simples composent une sorte d'échelle ou de gamme qui s'étend du plaisir à la peine en traversant des formes intermédiaires où le plaisir et la peine se font plus ou moins équilibre. La classification de Spinoza est, en quelque sorte, la réalisation schématique de cette conception, avec ses trois passions mères, la *joie* (passion positive), la *tristesse* (passion négative), et le *désir* (passion neutre ou intermédiaire). Même doctrine au fond dans Descartes, si ce n'est que la passion positive s'y dédouble en joie et amour, la passion négative en tristesse et haine, la passion neutre ou intermédiaire en surprise et désir.

Du reste, on pourrait justifier à priori cette doctrine en montrant qu'elle se déduit de la nature même de l'émotion.

L'émotion en effet résulte de la modification subie par la tendance sous l'influence de l'idée. Or une tendance, quelle qu'elle soit, étant donnée, ne peut, ce semble, être modifiée que de trois façons différentes : ou bien elle est simplement éveillée, excitée, sollicitée à agir, et, dans ce cas l'émotion, encore indéterminée et pour ainsi dire à l'état naissant, sera neutre; ou elle est satisfaite, et l'émotion sera agréable; ou elle est contrariée, et l'émotion sera pénible.

Resterait à déterminer l'échelle ou la gamme des émotions simples, comme on détermine en optique l'échelle des couleurs, en musique la gamme des sons. Nous proposerions volontiers la série suivante, sans affirmer cependant ni qu'elle soit complète, ni qu'on ne puisse en retrancher aucun terme : 1° joie ou plaisir, 2 amour, 3° désir, 4° étonnement, 5° colère ou haine, 6° crainte, 7° tristesse ou peine.

Dans cette série, les sentiments s'échelonnent entre les deux pôles du plaisir et de la peine (ou de la joie et de la tristesse : nous considérons jusqu'à nouvel ordre ces deux couples comme identiques) ; le point central, le point *mort* serait l'étonnement. Au pôle positif se rattacheraient l'amour et le désir, au pôle négatif la colère et la crainte. — Faisons remarquer que nous entendons ici par amour, non la faculté générale d'aimer, qui se confond avec toute tendance considérée abstraitement (et c'est en ce sens que Bossuet entend le mot amour dans la phrase que nous citons plus haut), mais une émotion particulière et définie, la tendresse, l'attendrissement, ce que Bain appelle l'*émotion tendre*. De même par désir nous entendons, non la faculté générale de désirer (autre nom de la tendance abstraitement considérée), mais l'émotion du désir, bien connu de tout le monde sous la forme spéciale de la convoitise.

Enfin, nous ne croyons pas nécessaire de séparer la colère et la haine. Selon le mot de M. Ribot, la haine n'est qu' « une forme avortée de la colère » : c'est en quelque sorte de la colère refroidie et concentrée.

Tous les autres sentiments doivent pouvoir se ramener à ceux-là. Ainsi la pitié, la reconnaissance, l'admiration, le respect sont des dérivés de l'amour; l'appréhension, la honte, la peur, l'effroi, l'épouvante, sont des dérivés de la crainte, et ainsi de suite.

II. Le plaisir et la douleur. — Les deux phénomènes élémentaires de la sensibilité sont le plaisir et la douleur. Ils peuvent même être considérés comme les faits les plus généraux de la vie consciente. Avec le désir et l'aversion qui en sont inséparables, on les trouve, selon la remarque d'Aristote, chez tous les animaux, même chez les plus imparfaits, et ils semblent précéder tous les autres. Le premier cri de l'enfant en venant au monde, s'il n'est pas un pur réflexe, est un cri de souffrance. Des sensations plus ou moins agréables ou pénibles, voilà sans doute le premier contenu de la conscience, antérieur à toute connaissance et à toute volonté. A mesure que les idées se multiplient et avec elles les actes volontaires, le plaisir et la douleur changent d'aspect ; ce ne sont plus des sensations mais des sentiments de plus en plus complexes et raffinés. Mais sensations ou sentiments ils n'en continuent pas moins à accompagner toutes les phases de la vie mentale dont ils retracent et mesurent en quelque sorte les incessantes fluctuations

De là l'infinie diversité des plaisirs et des peines. On distingue grossièrement les plaisirs et douleurs *physiques*, simplement liés à l'état des organes, et les plaisirs et douleurs *intellectuels* et *moraux*, attachés à l'exercice de l'intelligence et de la volonté, les premiers purement animaux, les seconds vraiment humains. Ceux-ci s'appellent plutôt joie et tristesse, ceux-là jouissance et souffrance.

Pourtant cette diversité apparente recouvre une réelle identité.

« Entre la douleur physique et la douleur morale, dit Ribot[1], il y a une identité foncière, elles ne diffèrent l'une de l'autre que par le point de départ : la première étant liée à une sensation, la seconde à une forme quelconque de représentation, image ou idée. » Et le même auteur ajoute : « Quoique l'opinion commune établisse une séparation entre les plaisirs sensuels et les plaisirs spirituels, cette distinction est purement pratique. Le plaisir, comme état affectif, reste toujours identique à lui-même ; ses nombreuses variétés ne sont déterminées que par l'état intellectuel qui le suscite : sensation, image, concept. »

Cela revient à dire que, quelles que soient les formes particulières du plaisir et de la douleur, ces deux états de notre conscience sont toujours régis par les mêmes lois.

Il s'en faut cependant que ces lois soient faciles à déterminer, et c'est sans doute la raison pour laquelle les diverses théories

(1) *Psychologie des sentiments*, p. 42.

du plaisir et de la douleur ont paru si longtemps s'opposer entre elles.

Tout d'abord, si nous considérons les effets du plaisir et de la douleur, il semble que chacun d'eux modifie, d'une façon opposée, l'activité corporelle et mentale. Le plaisir la stimule, la douleur la paralyse.

Ainsi, selon Ribot, dans la joie, « la circulation augmente surtout au cerveau, ce qui se traduit par divers phénomènes, notamment par l'éclat des yeux ; la respiration devient plus active ; par suite la température du corps s'élève ; les échanges, plus rapides, produisent une riche alimentation des organes et des tissus ; l'innervation des muscles volontaires s'exprime par une exubérance de mouvements, par les cris de joie, le rire et les chants ; » bref « les manifestations de la joie peuvent se résumer en un seul mot : dynamiques [1] ».

Au contraire, la douleur « diminue la fréquence des mouvements du cœur, et dans les cas extrêmes, le ralentissement peut être tel qu'il produit la syncope... ; l'influence sur la respiration est plus irrégulière et plus instable ; le rythme devient anormal, tantôt rapide, tantôt lent ; les aspirations sont successivement courtes et profondes, mais le résultat final, c'est une diminution notable de l'acide carbonique exhalé, c'est-à-dire un ralentissement réel des combustions. La température s'abaisse. » De même « l'action de la douleur sur les fonctions digestives se traduit par un ralentissement ou des troubles : diminution de l'appétit, arrêt des sécrétions, indigestion, vomissement, diarrhée, etc. ». En un mot, le plaisir produit une augmentation, la douleur une diminution d'énergie. Dans le plaisir, l'être se dilate, il se contracte dans la douleur.

Peut-être cependant la loi précédente est-elle subordonnée à une loi plus générale qui s'appliquerait également à toutes les émotions, quel que soit leur caractère particulier, c'est-à-dire qu'elles soient agréables, pénibles ou neutres, et qui pourrait se formuler ainsi : « Toute émotion, c'est-à-dire tout brusque changement d'état, toute perturbation d'équilibre de l'âme, excite l'activité si elle est modérée, la déprime si elle est excessive. » — En vertu de cette loi qui limite la précédente sans la contredire, la douleur, si elle ne dépasse pas la mesure, peut être un stimulant ; elle l'est pour les natures énergiques. En revanche le plaisir, à trop haute dose, énerve et stupéfie. — Mais il n'en reste pas moins vrai qu'une douleur relativement modérée paralyse déjà l'activité, tandis qu'un plaisir relativement excessif la stimule encore.

Une troisième loi du plaisir et de la douleur leur assigne, comme la première, des effets opposés, mais cette fois dans la direction qu'ils impriment à l'activité.

Le plaisir nous excite à *rechercher* l'objet qui le cause, la dou-

(1) *Loco citato*, p. 52, 53.

leur nous excite à le *fuir;* et par là ils deviennent l'un et l'autre les principes du désir et de l'aversion, de l'amour et de la haine, en un mot de tous les sentiments. C'est encore en vertu de cette loi que les effets de la première paraissent quelquefois s'intervertir, du moins en ce qui concerne la douleur. L'être qui souffre fait effort pour fuir l'objet de sa souffrance, et cet effort est un redoublement d'activité; mais l'influence dépressive de la douleur, invisible au premier moment, se laisse voir de plus en plus à mesure que la douleur augmente et se prolonge. Aussi il arrive un moment où la douleur tout à la fois nous excite à fuir sa cause et nous en empêche. En général, cependant, on peut admettre comme une loi que le plaisir *attire* et la douleur *repousse.* Le premier nous sollicite à continuer l'action commencée, le second à l'interrompre.

A ces trois lois qui régissent leurs effets, il convient d'ajouter les lois de l'*habitude* auxquelles ils obéissent tous deux de même façon. Le plaisir et la douleur qui se prolongent ou se renouvellent trop fréquemment s'affaiblissent et s'éteignent. L'habitude émousse la sensibilité comme la nouveauté la ravive.

Les causes du plaisir et de la douleur ne sont pas moins difficiles à déterminer, tant elles paraissent diverses et contradictoires! On a pu cependant réussir à les enfermer dans un petit nombre de formules simples et générales.

Tout d'abord le plaisir et la douleur sont liés, pourrait-on dire, à la *grandeur* ou *quantité* de *force* physique ou mentale dont chaque individu dispose et qu'il dépense ou peut dépenser à un moment donné.

A ce point de vue nous devons distinguer entre l'activité *disponible* et l'activité *exercée.*

Ainsi l'activité disponible peut être grande ou petite, selon les personnes et les circonstances. Tel enfant est sain, vigoureux, il a une grande énergie physique à dépenser; tel autre est chétif, souffreteux, il a peu d'énergie physique disponible. Voici un homme très intelligent, capable de résoudre sans effort les plus difficiles problèmes; en voici un autre d'un esprit très borné, pour qui le moindre raisonnement est un véritable travail. Ici, c'est l'énergie intellectuelle qui est abondante chez l'un et rare chez l'autre.

Or, dans l'hypothèse où l'activité disponible est grande, il y a plaisir si elle peut s'exercer librement, douleur si elle est entra-

vée dans son exercice. Empêchez cet enfant vigoureux de jouer, d'aller, de venir; cet homme intelligent de chercher, d'étudier : ils souffriront tous les deux. Au contraire, donnez à l'enfant toute liberté de déployer ses forces, fournissez à l'homme des occasions d'exercer la sagacité de son esprit : vous les rendrez heureux l'un et l'autre. Le plaisir qui résulte ainsi du libre exercice de l'activité s'appelle plaisir *positif*; la douleur qui résulte des entraves mises à l'exercice de l'activité s'appelle douleur *négative*.

Dans l'hypothèse où l'activité disponible est petite, il y a douleur si elle est contrainte de s'exercer, plaisir s'il lui est permis de suspendre son exercice. Forcez cet enfant chétif à agir, cet homme inintelligent à penser : ils seront malheureux l'un et l'autre. Permettez à l'enfant de rester immobile, à l'homme de ne penser à rien : ils se réjouiront tous les deux. Le plaisir qui résulte ainsi d'une cessation de l'activité s'appelle plaisir *négatif*; la douleur qui résulte d'un exercice immodéré de l'activité s'appelle douleur *positive*.

Résumons tous les résultats de notre analyse dans une loi : nous pourrons dire que « la douleur vient d'une activité *comprimée* ou *surmenée*, le plaisir d'une activité *exercée avec mesure* ».

Cette loi explique la nature essentiellement relative et changeante du plaisir et de la douleur et l'extrême facilité avec laquelle ils se transforment l'un dans l'autre. Socrate l'avait déjà remarqué : « Quelle chose étrange que le plaisir, dit Socrate dans le dialogue du *Phédon*, et comme il est étroitement uni à la douleur qui nous paraît être son contraire ! Ainsi à la douleur que me faisaient ressentir mes liens succède maintenant un véritable plaisir. J'imagine que, si Ésope avait réfléchi là-dessus, il en aurait fait une fable où il aurait dit que Jupiter, ne pouvant réussir à réconcilier ces deux frères ennemis, prit le parti de les attacher à une même chaîne, de sorte que, quand le premier approche, le second n'est pas loin. »

Ainsi on achève souvent avec peine ce qu'on avait commencé avec plaisir : c'est que, dans l'intervalle, le rapport de l'activité disponible et de l'activité exercée a changé, s'est interverti. Le mouvement, plaisir pour l'enfant, est peine pour le vieillard; le repos, plaisir pour le vieillard, est peine pour l'enfant. D'une manière générale, la jeunesse connaît surtout les peines négatives et les plaisirs positifs; à la vieillesse au contraire sont réservés les plaisirs négatifs et les peines positives. Pour les

natures où l'énergie surabonde, la peine est presque un plaisir, car elle provoque immédiatement une réaction vigoureuse où l'être prend conscience de sa force; pour celles où l'énergie manque, le plaisir même est presque une peine, parce que l'excitation passagère qu'il provoque amène bientôt l'épuisement.

Mais le plaisir et la douleur ne sont pas seulement liés à la grandeur ou quantité de force physique ou mentale, dont chaque individu dispose à un moment donné; ils dépendent aussi de la *qualité* de cette force ou, si l'on aime mieux encore, de la *direction* dans laquelle elle tend à se porter elle-même.

Or, si l'on considère les formes diversement qualifiées de l'activité humaine, on voit qu'elles consistent en des *tendances* ou *inclinations* plus ou moins nettement orientées dès l'origine vers des fins différentes et dont chacune retient, pour ainsi dire, une part d'autant plus grande de l'activité totale qu'elle a une plus haute importance dans l'économie générale de l'être humain.

A ces inclinations spécifiquement différentes, correspondent autant d'espèces différentes de plaisirs et de douleurs. La loi que nous avons précédemment énoncée pourrait donc se compléter par cette loi nouvelle :

« La douleur naît d'une activité détournée de ses fins; le plaisir d'une activité qui s'exerce dans un sens conforme à ses tendances. »

C'est sans doute là ce que voulait dire Bossuet, lorsqu'il définissait le plaisir « un état conforme à la nature », et la peine « un état contraire à la nature », le mot *nature* ne pouvant désigner dans ces deux définitions que l'ensemble des tendances constitutives assignées dès la naissance à chaque être vivant par son organisation.

Il ne nous paraît pas tout à fait impossible de ramener à l'unité les deux grandes lois du plaisir et de la douleur que nous venons d'exposer.

Il suffirait pour cela d'admettre que l'activité humaine a deux sortes de tendances : les unes, très générales, qui lui sont peut-être communes avec toutes les forces de la nature, les autres qui lui sont propres et qui la caractérisent en tant qu'elle est l'activité d'une âme humaine.

Les premières sont la tendance à la *conservation* de l'être et la tendance au *développement* de l'être. « Tout ce qui est, dit Spinoza, tend à persévérer dans son être. » Cet instinct de conserva-

tion est comme une force centripète, une sorte de gravitation de l'être sur soi. D'autre part, tout être tend aussi à rayonner, pour ainsi dire, autour de lui-même, à exercer, à dépenser son activité. Cette force expansive et centrifuge limite la première en même temps qu'elle est limitée par elle, et toutes deux constituent par leur union le fond même de l'activité et de la sensibilité animales, exactement comme les deux fonctions opposées et complémentaires de l'assimilation et de la désassimilation constituent par leur union le fond même de la vie.

Si ces deux tendances générales existaient seules dans l'âme humaine, elles suffiraient entièrement à expliquer le plaisir et la douleur. Il est facile de trouver en elles la raison de notre première loi et de tous ses corollaires.

Ainsi le plaisir positif et la douleur négative s'expliquent par la tendance expansive de l'activité; la douleur positive et le plaisir négatif s'expliquent au contraire par l'instinct de conservation. En d'autres termes, tout déploiement d'activité qui ne compromet pas la conservation de l'être cause un plaisir (plaisir positif); tout déploiement d'activité qui compromet la conservation de l'être cause une douleur (douleur positive); tout arrêt d'activité qui n'est pas commandé par la conservation de l'être cause une douleur (douleur négative) ; tout arrêt d'activité qui est commandé par la conservation de l'être cause un plaisir (plaisir négatif).

Mais l'âme humaine enferme en elle d'autres tendances que ces tendances générales. Elle ne tend pas seulement à déployer son activité le plus possible, sous cette réserve de la conservation de l'être ; elle tend à la déployer dans certaines directions déterminées ; de sorte que si on la contraint à agir dans un sens contraire à ces directions, le résultat de l'action, même modérée, n'est plus le plaisir mais la peine, et inversement une action même excessive ne se convertit pas en douleur, si la tendance qui s'y satisfait et s'y exerce est susceptible d'une activité sans mesure.

D'autre part, il est impossible d'expliquer la diversité spécifique des peines et des plaisirs si l'on ne tient pas compte de ces inclinations spéciales et proprement humaines.

Or, ces inclinations se déterminent par les fins auxquelles elles tendent ; d'où il suit que le plaisir et la douleur dont elles sont les principes suivent en quelque sorte les mouvements par lesquels notre âme s'approche ou s'éloigne de ces fins.

En définitive, si on considère la conservation de l'être et le

développement de son activité comme des fins plus générales, mais au fond de même nature que les fins des inclinations spéciales, on pourra généraliser ainsi les lois du plaisir et de la douleur : « Le plaisir naît toutes les fois que l'activité se rapproche de ses fins, la douleur toutes les fois qu'elle s'en écarte. »

Supprimez toute activité, toute finalité dans notre être : le plaisir et la douleur s'évanouissent du même coup.

III. **Rôle du plaisir et de la douleur**. — On peut comprendre par là quel est le rôle du plaisir et de la douleur.

Effets et signes des vicissitudes de notre activité dans ses rapports avec les choses qui tantôt favorisent et tantôt contrarient son développement, ils constituent une sorte de *baromètre* intérieur et naturel qui nous retrace à chaque instant les variations incessantes de notre énergie physique, intellectuelle ou morale, en correspondance avec celles du milieu matériel ou social où nous vivons.

Ainsi la douleur est, en général, le *sentiment d'une imperfection,* c'est-à-dire d'une impuissance, d'une défaillance de l'activité. A ce titre, elle peut nous rendre un triple service.

D'abord elle est un *avertissement* et comme un *signal* qui retentit dans notre conscience dès que la conservation de notre être est menacée, dès que notre activité est arrêtée ou détournée de sa voie. Par elle, l'intelligence est pour ainsi dire mise en demeure de chercher la nature du mal qu'elle nous révèle et les moyens d'y remédier.

Elle est en outre un *frein* qui, avant toute information de l'intelligence, nous empêche de continuer l'action commencée, nous détourne de rechercher l'objet, ou même nous contraint à le fuir.

Elle est enfin un *aiguillon* qui, plus efficacement peut-être encore que le plaisir, nous excite à redoubler les efforts de notre activité pour arriver à nos fins. Par la résistance et la lutte qu'elle provoque, elle nous accoutume à l'effort, aguerrit et discipline notre volonté, fait de nous des personnes vraiment conscientes et maîtresses d'elles-mêmes. Aussi le poète a-t-il pu dire : « Rien ne nous rend si grands qu'une grande douleur. » Non seulement la douleur développe dans l'homme l'énergie morale, la patience, le courage, toutes les vertus de force, mais encore, par la sympathie qu'elle excite en lui pour ses semblables, elle développe la pitié, le dévouement, la charité, toutes les vertus de douceur. On comprend dès lors le mot du stoïcien : « O douleur ! tu n'es pas un mal ! »

Pareillement le plaisir est en général le *sentiment d'une perfection*, ou plutôt, comme dit Spinoza, du passage d'une perfection moindre à une perfection plus grande.

Sa première raison d'être, à ce point de vue, c'est qu'il est un *signe* qui nous révèle à nous-mêmes nos propres fins, car nous les cherchons d'abord sans les connaître. L'enfant reconnaît sa vocation au plaisir qu'il éprouve la première fois qu'il se livre à une certaine occupation.

En même temps, le plaisir est une *impulsion*, un *attrait*, qui s'ajoute à la tendance pour la renforcer et accélérer, en quelque sorte, son mouvement. C'est en somme un moyen d'intéresser plus complètement l'être à sa destinée et à sa tâche.

Mais ce moyen n'est pas sans inconvénient. Il peut arriver en effet que l'être recherche le plaisir pour le plaisir même, au lieu de l'attendre seulement comme l'effet de la satisfaction de ses tendances, renversant ainsi l'ordre naturel des choses et transformant en fin ce qui n'était d'abord qu'un simple moyen. C'est le cas de l'homme qui mange non pour se nourrir, mais pour éprouver le plaisir de manger.

L'inconvénient est d'autant plus grand que le plaisir n'est nullement un signe infaillible de l'utilité ou du bien. Même au point de vue physique, ce ne sont pas les choses agréables qui sont nécessairement les plus bienfaisantes.

Et l'on peut en dire autant de la douleur. Sans doute, en règle générale, le plaisir est lié aux actes utiles, la douleur aux actes nuisibles, mais cette règle comporte des exceptions. Ainsi, dit M. Ribot[1], « certains poisons sont agréables et causent la mort; une opération chirurgicale est douloureuse, mais utile; beaucoup savourent un *farniente* qui les conduit à la ruine; il est agréable de vivre dans le monde de la fantaisie pure d'où l'on tombe énervé et incapable de remplir sa tâche quotidienne ». D'autre part, « un grain de sable dans l'œil, une névralgie dentaire causent une douleur dont la disproportion est énorme avec le dommage subi par l'organisme. Par contre, la dissolution de certains organes essentiels à la vie est souvent presque indolore. Le cerveau peut être coupé, cautérisé, presque sans souffrance; une caverne peut se former dans le poumon, un cancer dans le foie sans que rien nous avertisse du danger. La douleur, cette sentinelle vigilante, reste muette ou ne nous informe que quand le mal est de longue date, profond, irrémédiable. »

Pour toutes ces raisons, le plaisir et la douleur ne sauraient nous dispenser de l'usage de notre raison et de notre volonté. Dans

(1) *Loco citato*, p. 89.

bien des cas, il faut savoir résister à l'attrait du plaisir, le fuir même ; dans bien des cas aussi, il faut non seulement supporter patiemment la douleur, mais encore aller au-devant d'elle.

IV. **Les émotions qui se rattachent au plaisir.** — On peut rattacher au plaisir. ou pour mieux dire à la joie, les deux émotions du désir et de l'amour.

Le *désir*, en un sens, est moins une émotion que la conscience de la tendance ou du mouvement de l'activité vers sa fin. Cependant, au moment où cette conscience se produit, elle s'accompagne certainement d'une excitation plus ou moins vive, d'un trouble plus ou moins profond, comme on peut s'en rendre compte en observant un jeune enfant à qui l'on tend de loin une friandise ou un jouet. En outre, cette émotion du désir semble contenir virtuellement le plaisir et la peine, et c'est pourquoi elle est ensemble ou tour à tour agréable et pénible. La représentation anticipée de la fin, la conscience de l'élan qui nous porte vers elle, ce sont là sans doute des causes de plaisir ; mais d'autre part la fin est absente et plus ou moins éloignée, des obstacles nous en séparent, et ce sont là des causes de douleur. Pourtant, le désir en somme est plutôt agréable. Pascal n'a-t-il pas écrit : « Rien ne nous plaît que le combat, mais non pas la victoire... Nous ne cherchons jamais les choses, mais la recherche des choses » ? Bien souvent en effet la possession fait regretter le désir. La plus grande partie du plaisir de la chasse réside dans la poursuite bien plutôt que dans la prise du gibier. « Si l'on m'offrait le choix, dit Lessing, entre la vérité toute trouvée et le plaisir de la chercher, c'est le second parti que je prendrais. »

L'émotion de l'*amour*, l'émotion tendre, se rattache d'une façon si étroite aux tendances sociales que nous devons nécessairement reporter son étude au chapitre où nous étudierons ces tendances.

V. **Les émotions qui se rattachent à la peine.** — L'émotion de la *peur* ou de la *crainte* est originellement liée à l'instinct de la conservation individuelle : c'est, comme dit M. Ribot[1], la forme défensive de cet instinct.

Selon M. Ribot, il y a une peur primitive, inconsciente, antérieure toute expérience individuelle ; et une peur secondaire, consciente, raisonnée, postérieure à l'expérience. Ainsi chez les enfants, Preyer[2] soutient l'existence d'une « peur héréditaire qui se manifeste quand l'occasion se présente ». Beaucoup ont peur des chiens et des chats sans avoir été mordus ni égratignés ; le tonnerre les fait crier, pourquoi ? « La crainte de tomber, dit le même auteur, pendant les premières tentatives de la marche, est tout aussi singulière que la peur à l'égard des animaux. A quatorze mois, mon fils n'osait faire un pas sans être tenu et était plein d'angoisse si on le lâchait ; il n'avait pourtant eu aucune expérience de chute. »

(1) Ribot. *Loco citato*, p. 209.
(2) *L'âme de l'enfant*, ch. VII. Paris, F. Alcan,

La peur secondaire et consciente a pour base la mémoire, non la mémoire des événements ou des choses, la mémoire intellectuelle, mais la mémoire des sensations et émotions, la mémoire affective. On est donc accessible à la crainte dans la mesure où la représentation du mal futur est intense, c'est-à-dire affective et non intellectuelle, sentie et non conçue. Chez beaucoup de gens, l'absence de peur n'est qu'une absence d'imagination. Cela vient aussi de ce que toute dépression vitale, permanente ou temporaire, prédispose à cette émotion : dans un organisme affaibli, la peur est toujours à l'état naissant.

Elle est d'ailleurs susceptible de tous les degrés, depuis les formes très faibles comme le soupçon, l'appréhension, jusqu'aux formes extrêmes de l'épouvante et de la terreur. Elle peut aussi présenter un caractère morbide : c'est alors ce qu'on appelle une phobie (peur des espaces, peur des foules, de la solitude, des animaux inoffensifs, etc.). La cause de la plupart des phobies paraît être soit quelque événement de la vie antérieure dont on a gardé le souvenir (c'est le cas de Pascal qui, à la suite de son accident du pont de Neuilly, voyait un abîme à son côté gauche), soit dans les événements dont on n'a pas gardé le souvenir (c'est probablement le cas de tous ces hommes célèbres dont on rapporte les phobies singulières : Scaliger tremblait à la vue du cresson, Bacon s'évanouissait pendant les éclipses, Bayle en entendant couler l'eau, Jacques II en voyant une épée nue, etc.).

Cependant l'explication n'est pas toujours facile : par exemple, comment expliquer que la vue du sang produise un malaise ou la syncope, souvent chez des enfants qui n'ont jamais assisté à aucune scène de carnage ou chez des gens très vigoureux ?

La *timidité* est une forme particulière de la peur, souvent maladive, que l'on rencontre chez beaucoup d'enfants et qui, à ce titre, intéresse particulièrement la pédagogie. Nous aurons occasion d'en reparler tout à l'heure.

La *colère* est la forme offensive de l'instinct de conservation. Elle fait antithèse avec la peur, mais elle a un caractère plus complexe, car si elle est pénible au premier moment, son développement s'accompagne d'un certain plaisir, le plaisir de voir et de faire souffrir. La psychologie contemporaine distingue dans son évolution trois périodes principales :

1° La forme animale ou l'agression réelle. Elle se voit à l'état pur chez les animaux, surtout chez les carnassiers, les voraces ; elle a la violence d'un ouragan, d'une force de la nature déchaînée;

2° La forme affective proprement dite de l'agression simulée. Elle est surtout humaine, bien qu'on la voie fréquemment chez les animaux supérieurs : le chien qui, rencontrant son ennemi, s'arrête, grogne, hérisse son poil, offre tous les symptômes de l'agression à l'état naissant;

3° La forme intellectualisée ou l'agression différée : c'est aussi la

forme civilisée de la colère, ce qu'on appelle haine, envie, ressentiment, rancune.

Mais ce qui montre bien l'identité de nature et le fond commun de ces trois moments, c'est que la haine, si le pouvoir d'arrêt cesse (par exemple, sous l'influence d'une excitation passagère, comme celle que produit l'alcool), devient la colère franche, et celle-ci, si elle augmente, prend la forme de l'agression réelle, revenant ainsi au type primitif.

Reste, comme dernière émotion à étudier, l'émotion de l'*étonnement* ou de la *surprise*. Comme elle est surtout liée au développement de l'intelligence, nous l'étudierons avec les inclinations supérieures d'ordre intellectuel.

LECTURES

Francisque Bouillier. *Du plaisir et de la douleur.* — Th. Ribot. *Psychologie des sentiments.* — Darwin. *L'expression des sentiments.* — A. Bain. *La science de l'éducation*, liv. I, ch. IV et V. — Mme Guizot. *Education domestique*, t. I, lettre XXIX ; t. II, lettres XXXIX et XLVI. — Mosso. *La peur.* — L. Dugas. *La timidité.* — H. Marion. *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, XVIIIe et XIXe leçons. — G. Compayré. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, ch. V.

SUJETS A TRAITER

1. Commenter cette pensée d'Aristote : « Le plaisir s'ajoute à l'acte comme à la jeunesse sa fleur. »
2. Du rôle de la douleur dans la vie.
3. Expliquer et développer cette parole de Pascal : « Lorsque quelqu'un se plaint de travailler, mettez-le à ne rien faire. »
4. Expliquer cette pensée d'un écrivain anglais : « La vie serait supportable sans ses plaisirs, » et la rapprocher de celle de Jouffroy : « La vie est essentiellement mauvaise. »
5. Commenter cette pensée de Malebranche : « Il faut voir les choses comme elles sont, le plaisir est toujours un bien, la douleur toujours un mal, mais il n'est pas toujours avantageux de jouir de l'un, et il l'est souvent de souffrir de l'autre. »
6. Montrer à l'aide d'exemples que toutes nos émotions sont « relatives ».
7. L'enfant triste, l'enfant nerveux, l'enfant trop sensible (*indiqué par le programme de 1re année*).

CHAPITRE VI

PÉDAGOGIE DES ÉMOTIONS

I. **Rôle pédagogique du plaisir.** — D'une manière générale, nous l'avons vu, le plaisir est un bien. Aussi l'enfant le recherche-t-il d'instinct. Sa gaieté prouve qu'il s'épanouit sans contrainte et que son activité se déploie normalement en quantité et en direction : elle annonce en lui l'heureux équilibre des facultés et le calme de la conscience. L'enfant coupable ou vicieux n'a pas les attitudes confiantes et la physionomie expansive de l'enfant irréprochable et moralement sain : son regard est obscurci, ses traits sont tourmentés par le remords ou par la crainte.

Il importe au plus haut point que l'enfant conserve un bon souvenir des années qu'il a passées à l'école, car les impressions d'enfance ne s'effacent jamais entièrement ; elles influent sur les dispositions morales de l'homme. Une enfance gaie nous dispose pour toujours à la bonne humeur, et les tristesses du premier âge ne sont pas étrangères à la mélancolie de l'âge mûr. Tristes ou gaies, ces impressions peuvent disparaître du souvenir et cependant rester gravées dans les profondeurs de la conscience, exerçant ainsi sur notre caractère une influence déprimante ou réconfortante. Voilà des raisons sérieuses de multiplier chez les élèves les émotions agréables. Le succès des œuvres post-scolaires pourra dépendre, en partie, des impressions que nos adultes auront jadis éprouvées comme écoliers : si le souvenir de leurs études s'est associé dans leur esprit à de douces images, ils hésiteront moins à redevenir les auditeurs attentifs et fidèles de leurs anciens maîtres.

Le plaisir d'ailleurs met toutes les facultés en éveil : c'est le plus puissant des toniques. « Un éclat de rire, a dit Legouvé, est comme un rayon de lumière, comme une bouffée d'air pur. » Que l'école soit donc pour l'enfant une maison de bonheur et de joie ; qu'il y vienne avec empressement, qu'il s'y plaise comme dans le

milieu le plus favorable à l'épanouissement de toutes ses facultés.

Cela ne veut pas dire que la vie de l'écolier doive être un jeu, un plaisir continuel : non, le travail ne peut pas être toujours attrayant; il faut que l'enfant s'habitue de bonne heure à vaincre ses répugnances, à faire, quand il est nécessaire, le sacrifice de ses goûts et de ses désirs, à accomplir son devoir coûte que coûte. Mais ces efforts doivent être l'exception et non la règle : un travail sans attrait, au lieu de développer ses facultés, les frapperait de paralysie. Sans doute, aucune éducation ne peut mettre l'enfant à l'abri des chagrins, mais elle fera naître et accentuera en lui la confiance en ses forces, une tendance à espérer dans l'avenir, une certaine bonne humeur, en un mot des dispositions optimistes qui lui feront supporter, sans faiblir, les douleurs inévitables et imprévues et qui le rendront capable de trouver le bonheur en lui-même.

Par suite, que nos écoles soient propres, spacieuses et gaies ; que l'air et la lumière y pénètrent de toutes parts ; que l'étude et le jeu s'y succèdent à intervalles réguliers ; que l'enseignement du maître y soit attrayant, non par l'emploi de moyens artificiels, mais en mettant en jeu l'activité d'esprit et l'initiative des écoliers ; que la discipline enfin, bienveillante et juste, ait pour seul fondement l'affection et le respect des enfants pour leurs maîtres ; telles sont, en résumé, les conditions essentielles de cette joie normale, féconde et durable, qui doit envelopper et pénétrer l'enfant dans l'enceinte de l'école.

II. **Rôle pédagogique de la douleur.** — La douleur ne peut pas être absolument bannie de l'éducation : elle doit même être, par moments, le stimulant de l'activité enfantine.

L'effort musculaire normal est la condition du développement de nos forces physiques ; de même l'effort intellectuel est la condition du développement de l'intelligence, et l'effort moral la condition de la vertu. Mais l'effort, c'est toujours un emploi plus qu'ordinaire de nos forces, c'est une douleur, une peine. Récompensé par le succès, il devient le stimulant le plus actif de nos facultés. Il faut en outre que l'enfant apprenne à associer l'idée d'une peine à la transgression du devoir et acquière ainsi le plus tôt possible la notion de la justice pénale ; de là l'utilité des punitions, c'est-à-dire des douleurs artificielles.

D'ailleurs, l'enfant qui a connu la douleur, qui a été mûri par la

souffrance, est plus sincèrement ému par la douleur des autres et plus disposé à être bienfaisant à l'occasion.

Supprimer toute douleur dans l'éducation, si cela était possible, serait une faute d'autant plus grave qu'on exposerait l'enfant à de funestes désillusions dans l'avenir.

S'il ne faut pas lui éviter la douleur, il ne faut pas la lui infliger sans discernement. Ainsi, on ne doit pas compromettre sa santé en lui refusant ce qui est nécessaire à la satisfaction de ses besoins, lui imposer une tâche matérielle ou intellectuelle trop disproportionnée à ses facultés, ou exiger de lui par la violence et l'intimidation des qualités de caractère qui ne sont pas de son âge. Il convient de ne jamais recourir aux châtiments excessifs, en particulier aux châtiments corporels, et de ne pas déprimer son énergie par des récits de vols, de meurtres, de brigandages ou par la peur des ténèbres, des visions fantastiques ou des revenants.

III. **La pédagogie de la peur et des émotions qui s'y rattachent.** — Il y a en effet une liaison naturelle entre la douleur et la crainte, et les effets de l'une et de l'autre sont presque identiques. Peut-être même la peur a-t-elle des conséquences plus fâcheuses. « Les exemples ne sont pas rares, dit Locke, de jeunes gens qui, leur vie durant, sont restés timides et peureux, pour avoir été effrayés dès leur enfance. »

La *peur* a souvent pour cause la faiblesse physique : celui qui ne peut avoir confiance dans sa force corporelle est facilement craintif. Il suffirait alors de fortifier le corps pour aguerrir l'âme. A ce point de vue, les exercices physiques peuvent devenir une excellente école d'intrépidité et de hardiesse.

Locke recommande aussi de familiariser par degrés l'enfant avec les objets qui l'effrayent, et Rousseau nous donne un exemple de cette méthode dans le passage suivant de l'*Émile*.

« Tous les enfants, dit-il, ont peur des masques. Je commence par montrer à Émile un masque d'une figure agréable. Ensuite, quelqu'un s'applique devant lui ce masque sur le visage. Je me mets à rire, et l'enfant rit comme tous les autres : peu à peu je l'accoutume à des masques moins agréables, et enfin à des figures hideuses. Si j'ai bien ménagé ma gradation, loin de s'effrayer au dernier masque, il en rira comme du premier. Après cela, je ne crains plus qu'on l'effraie avec des masques. »

Accoutumer les enfants à souffrir et à ne pas s'effrayer de leur souffrance est un puissant moyen de les prémunir contre la peur. Écoutons encore Rousseau : « Si l'enfant tombe, s'il se fait une bosse

à la tête, s'il saigne du nez, s'il se coupe les doigts, au lieu de m'empresser autour de lui d'un air alarmé, je resterai tranquille au moins pour un peu de temps. Le mal est fait, c'est une nécessité qu'il l'endure ; tout mon empressement ne servirait qu'à l'effrayer davantage et à augmenter sa sensibilité. Au fond, c'est moins le coup que la crainte qui tourmente, quand on s'est blessé. Je lui épargnerai du moins cette dernière angoisse, car très sûrement il jugera de son mal comme il verra que j'en juge : s'il me voit accourir avec inquiétude, le consoler, le plaindre, il s'estimera perdu ; s'il me voit garder mon sang-froid, il reprendra bientôt le sien, et croira le mal guéri quand il ne le sentira plus. C'est à cet âge qu'on prend les premières leçons de courage et que, souffrant sans effroi de légères douleurs, on apprend par degrés à supporter les grandes. »

Mettons le plus tôt possible l'enfant en présence de la réalité. A-t-il manifesté certaines craintes, amenons-le par degrés à se rendre clairement compte de tout ce qui l'entoure. Par exemple, s'il a peur de pénétrer seul dans une pièce obscure, on la visite avec lui en tous sens, une lumière à la main, et on lui prouve ainsi l'inanité de sa frayeur.

L'instruction, en le mettant en garde contre les erreurs des sens et leurs effets illusoires, en lui démontrant l'harmonie et la fixité des lois naturelles, dissipe en lui une foule de préjugés qui sont peut-être encore pour des ignorants, dans le milieu où il vit, des causes de craintes chimériques et folles. Le sifflement du vent qui glaçait nos pères d'épouvante pendant les veillées d'hiver, les feux follets voltigeant sur les étangs, dont s'effraye encore le peuple superstitieux, ne sont pour les écoliers instruits d'aujourd'hui que des phénomènes naturels, expliqués et prévus par la science.

En faisant appel à l'amour-propre de l'enfant, à sa fierté, on affermit encore son courage. S'est-il montré poltron, on lui en fait doucement honte ; a-t-il été courageux, on l'en félicite.

Pourtant il serait dangereux de lui donner une idée exagérée de sa force et de son courage : on risquerait ainsi de le rendre imprudent et téméraire. Faisons-lui comprendre que les facultés humaines ont des limites ; accoutumons-le à réfléchir avant d'agir ; apprenons-lui, en un mot, que la prudence est la condition du vrai courage, du courage utile et efficace.

La *timidité,* ou prédisposition à la crainte, est souvent due à une faiblesse générale du corps ou de l'esprit, quand elle n'est pas le résultat de mauvais traitements prolongés. On peut employer, pour la combattre, les mêmes moyens que contre la peur, mais avec beaucoup de ménagements et de patience, car elle est un défaut essentiellement persistant.

Donc, une saine éducation physique, de constants appels à la

raison et à l'amour-propre de l'enfant et, par-dessus tout, une extrême douceur, tels sont les moyens essentiels dont l'éducateur dispose. Remarquons cependant que si on attire fortement l'attention d'un enfant sur sa timidité, si on prétend le rassurer en présence d'autres personnes par des encouragements trop peu discrets, on ne fait souvent qu'aggraver ce défaut. D'autre part, la raillerie manque rarement de rendre un enfant timide irrémédiablement farouche et haineux.

Mais les meilleurs remèdes sont encore les témoignages de confiance et d'affection qu'il peut recevoir de ses parents et de ses maîtres, surtout la fréquentation des enfants de son âge, la société de ses camarades, principalement pendant les jeux.

Parfois enfin, la timidité n'est chez un enfant qu'un moyen de donner le change aux autres sur ses vrais sentiments ou d'excuser sa paresse ou son ignorance. Il suffit en ce cas de bien lui prouver qu'on n'est pas dupe de sa grimace.

IV. **La pédagogie du désir.** — Les enfants sont naturellement portés au *désir*, et comme ils n'ont ni l'expérience ni la raison nécessaires pour discerner les biens qui leur conviennent réellement ou ceux qu'il leur est possible d'atteindre, on les voit souvent désirer des choses irréalisables ou nuisibles.

C'est pourquoi il importe, selon J.-J. Rousseau, « d'accorder aux enfants plus de liberté véritable et moins d'empire, de leur laisser plus faire par eux-mêmes et moins exiger d'autrui. Ainsi, s'accoutumant de bonne heure à borner leurs désirs à leurs forces, ils sentiront peu la privation de ce qui n'est pas en leur pouvoir ».

D'ailleurs, le plus sûr moyen de rendre l'enfant importun et misérable, « c'est de l'accoutumer à tout obtenir, car les désirs croissent incessamment par la facilité de les satisfaire ; tôt ou tard l'impuissance nous forcera malgré nous d'en venir au refus, et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire. D'abord il voudra la canne que vous tenez ; bientôt il voudra votre montre ; ensuite il voudra l'oiseau qui vole, il voudra l'étoile qu'il voit briller, il voudra tout ce qu'il verra ; à moins d'être Dieu, comment le contenterez-vous? » — « Si le besoin l'a fait parler, dit encore Rousseau, vous devez le savoir et faire aussitôt ce qu'il demande ; mais céder quelque chose à ses larmes, c'est l'exciter à en verser, c'est lui apprendre à douter de votre bonne volonté et à croire que l'importunité peut plus sur vous que la bienveillance. S'il ne vous croit pas bon, bientôt il sera méchant ; s'il vous croit faible, il sera opiniâtre ; il importe d'accorder toujours au premier signal ce qu'on ne veut pas refuser. Ne soyez point prodigue en refus, mais ne les révoquez jamais. »

V. **L'envie.** — Une forme du désir, malheureusement assez fréquente chez les enfants, est l'*envie*, ce désir des avantages d'autrui, auquel s'ajoute le chagrin de voir à d'autres des avantages que nous n'avons pas. Il a sa source ordinaire dans l'orgueil. L'enfant se compare à tels de ses camarades, et la supériorité qu'il est forcé de leur reconnaître froisse son amour-propre et éveille en lui l'envie.

Si cette supériorité est purement morale, le maître ne doit pas craindre de la mettre lui-même en lumière et d'amener ainsi l'enfant envieux à prendre une conscience plus exacte de sa valeur personnelle ; mais il doit en même temps, par des paroles d'encouragement propres à exciter son émulation, le disposer à faire effort pour acquérir les qualités qu'il n'a point.

Si les avantages que l'écolier remarque chez ses camarades sont d'ordre purement physique ou intellectuel, et s'il est hors de son pouvoir de les acquérir, il faut éviter de l'attrister et de l'humilier en lui faisant sentir son infériorité. On peut toutefois, à l'occasion, lui faire comprendre que certaines inégalités individuelles et sociales sont dans l'ordre même des choses et que si c'est un devoir pour tout homme en général de travailler à les atténuer, il n'en est pas moins indigne d'un homme de s'affliger parce que d'autres ont des avantages dont on est soi-même dépourvu. Mais un moyen plus sûr encore de lutter contre l'envie, c'est de développer chez l'enfant les sentiments sympathiques et affectueux.

L'envieux veut avoir autant que les autres ; le jaloux ne veut pas que les autres aient autant que lui. Dans la *jalousie*, une sorte de méchanceté s'ajoute à l'orgueil. C'est donc surtout en développant le sentiment de la justice que l'on peut s'efforcer de la combattre.

Qu'il s'agisse de l'envie ou de la jalousie, un moyen préventif s'impose aux parents et aux maîtres : il faut éviter à tout prix que dans l'école et dans la famille on manifeste des préférences marquées pour certains enfants en les favorisant au détriment des autres, soit par inadvertance, soit par une inégalité réelle d'affection.

« Souvent, dit Maillet, des enfants sacrifiés par leurs parents à leurs sœurs ou à leurs frères tombent dans une mélancolie profonde. Ils sont rongés par un chagrin qui les fait dépérir. On a quelques exemples de suicides d'enfants. Ils sont presque tous produits par cette cause[1]. »

(1) *Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant.*

VI. **La colère, la haine, la rancune.** — Il est difficile de lutter contre les causes innées de la *colère*, qui sont l'instabilité naturelle du système nerveux et peut-être d'autres particularités encore peu connues de la constitution physique. On peut toutefois recommander de ne pas donner à l'enfant des aliments trop abondants ou trop substantiels, surtout du vin ou de l'alcool, « pour ne pas attiser le feu par le feu ».

Il convient de ne pas agacer les enfants, de ne pas les irriter sans motif, de ne pas leur adresser des reproches violents pour des fautes légères, et surtout de ne pas leur donner l'exemple de l'irritabilité et de l'emportement. Il faut combattre en eux la sensualité, l'orgueil, l'égoïsme, qui les prédisposent à la colère. On fait appel à leur fierté naturelle, à leur dignité, à leurs sentiments affectueux, on les habitue par degrés, en mettant à profit les circonstances favorables, aux mécomptes dont la vie est nécessairement faite.

Une des formes de la colère les plus fréquentes chez l'enfant est l'*impatience*. Qu'on laisse passer l'accès, sans céder à ses cris et à ses violences, sans le plaindre d'autre chose que de son emportement ; s'il devient trop désagréable, trop incommode, qu'on le punisse en l'éloignant des autres, en l'isolant. Une fois l'accès passé, faites-lui honte de sa folie ; faites-lui remarquer que sa colère ne lui a servi à rien ; avertissez-le avec beaucoup de calme et même d'affection qu'il en sera de même à l'avenir. Attirez enfin son attention sur les funestes effets d'une émotion qui prépare trop souvent à ceux qui s'y abandonnent de douloureux repentirs.

La colère se transforme aisément en haine : l'enfant qui n'a pu se venger sur l'heure veut du mal à ceux qui l'ont irrité et il profite de toutes les circonstances favorables pour leur nuire. C'est aux parents et aux maîtres d'agir sans délai pour empêcher qu'il ne contracte l'habitude de la haine et de la rancune. Qu'ils se gardent de lui parler avec sécheresse ou brusquerie, de le gronder à tout propos, avec aigreur et surtout avec mépris, de se montrer partiaux et injustes à son égard, et d'employer les châtiments corporels qui n'ont d'autre effet ordinaire que de l'exaspérer.

On doit au contraire éveiller chez les enfants les sentiments affectueux en les traitant avec douceur et bonté.

« Il faut qu'ils sentent qu'on les aime, dit Mme de Maintenon, qu'on est fâché de leurs fautes pour leur propre intérêt, et que l'on est plein d'espérance qu'ils se corrigeront ; il faut les prendre avec

adresse, les encourager, les louer, en un mot tout employer, excepté la rudesse. »

Lorsque l'enfant, sous l'influence d'une haine aveugle, fait du mal à des gens capables de se défendre et de riposter, « la leçon donnée par les conséquences d'une mauvaise action, dit Bain, est une des plus profitables ».

Quand nous trouvons à qui parler, nous apprenons bien vite à réprimer notre penchant à la colère et à la cruauté.

Le sentiment contraire à la colère et à la haine est le sentiment d'amour ou de tendresse inséparable des inclinations sociales à propos desquelles nous l'étudierons.

VII. **L'expression des émotions.** — Il nous reste à parler de l'expression des émotions en général, à la fois chez les enfants et chez les maîtres.

Les attitudes corporelles, et surtout les mouvements de la physionomie, après avoir été d'abord les signes des émotions, peuvent en devenir les causes. « Numa Roumestan s'échauffe en parlant, il se grise au son de sa voix. » Le mouvement ne décèle donc pas seulement l'émotion, il la produit.

D'ordinaire, chez les enfants, la gesticulation est très vive, sans être nécessairement en rapport avec la force des sentiments souvent superficiels et changeants. On rencontre pourtant des enfants qui paraissent fermés à toute émotion, aux gestes rares, à la physionomie impassible.

Dans quelle mesure et par quels moyens l'éducateur doit-il modifier cette émotivité ou combattre cette froideur extérieure ? Il est hors de doute que les gestes et les mouvements de la physionomie donnent aux sentiments du relief, de la précision, souvent même de l'énergie et de la profondeur, et s'il importe de développer chez les écoliers la réalité intime du sentiment, bien plus que son apparence extérieure, il n'en est pas moins nécessaire de leur en permettre l'expression par la physionomie et les gestes. Gardons-nous seulement de les contraindre à exprimer les émotions qu'ils ne peuvent encore éprouver : ce serait leur donner l'insupportable habitude de l'affectation et du défaut de sincérité dans la tenue et les manières.

Accoutumons ensuite par degrés les enfants *émotifs* à ne pas exagérer l'expression de leurs sentiments en manifestant à propos de rien des émotions outrées par des gestes excessifs.

L'idéal, bien difficile à réaliser, consisterait en somme à mettre

en harmonie les émotions et les mouvements, à exprimer chaque émotion par des gestes et des jeux de physionomie en rapport avec son intensité.

L'influence du milieu, de l'exemple, est particulièrement puissante. Qu'on place un enfant de sensibilité normale près de personnes impressionnables à l'excès, bientôt il imitera leurs gestes, leurs attitudes, leurs intonations, et peu à peu ses émotions deviendront plus vives et même outrées. De même, la réserve et l'impassibilité apparente de ceux que l'enfant fréquente chaque jour le disposent à la sobriété des gestes, et, par suite de la réaction des mouvements sur les émotions, à la froideur et même à la sécheresse de l'âme. A force de se contraindre et de contenir leurs émotions, certains diplomates deviennent à peu près insensibles.

En présence des écoliers *émotifs*, les parents et les maîtres doivent donc être très mesurés dans l'expression de leurs sentiments. Mais ils montreront plus de vivacité expansive avec les enfants apathiques et froids. On peut d'ailleurs mettre à profit l'influence que les enfants exercent les uns sur les autres. Réunis, ils sont d'ordinaire plus ou moins exubérants par une sorte de contagion naturelle. Quand l'exubérance excessive de quelques-uns d'entre eux, même dans les jeux collectifs, frappe leurs camarades, la raillerie qu'elle provoque suffit presque toujours à la modérer. Par contre, les enfants peu expansifs, subissant les effets de l'entraînement général, secouent, au moins pendant quelques instants, leur apathie.

Si les enfants expriment leurs émotions avec mesure et sincérité, il faut leur laisser liberté pleine et entière.

« Il y a de la dureté, dit Miss Edgeworth, à soupçonner d'affectation ou d'exagération les témoignages que les enfants nous donnent de leurs sentiments : rien ne blesse plus vivement un enfant généreux que cette espèce d'injustice. C'est un moyen certain d'étouffer le sentiment même de l'affection que d'en recevoir le témoignage avec une réserve froide et un regard qui exprime la dureté. »

D'ailleurs, les luttes de la vie ne nous apprennent que trop tôt à dissimuler nos émotions et à retenir le premier mouvement. Que l'enfant du moins soit expansif et gai, avant que les années aient tempéré en lui cette exubérance aimable et naïve.

Ces considérations suffisent à mettre en pleine lumière l'influence du maître, que les écoliers sont ordinairement si portés à imiter. Trop expansif, il peut exciter chez eux une exubérance

excessive qui tournera presque fatalement à la dissipation. Si quelques-uns sont tentés de contrefaire ses gestes, ses jeux de physionomie, de manière à faire rire leurs camarades par leurs contorsions et leurs grimaces, voilà son prestige compromis.

Trop mesuré dans ses gestes, trop froid, il n'émeut point son auditoire, il n'est pas *persuasif*. Or, dans nos écoles, ouvrir les esprits et les éclairer ne suffit pas, il faut encore agir sur les cœurs et les volontés. L'enseignement a lui aussi son éloquence qui ne réside pas moins dans l'action que dans la parole.

Qu'il s'agisse de l'élève ou du maître, l'expression des émotions dépend nécessairement en grande partie du tempérament physique et même de l'état de santé. Ainsi, un tempérament nerveux dispose à la fréquence et à la vivacité des mouvements et des gestes, tandis que la froideur et l'apathie sont l'effet ordinaire d'un tempérament lymphatique. Aussi l'éducation ne peut-elle avoir qu'une influence très limitée dans l'expression des sentiments dont elle ne fait qu'atténuer à la longue chez quelques sujets l'exubérance ou la froideur exagérée : que l'enfant ou le maître cessent de s'observer, leur naturel revient au galop.

De ce qui précède, on pourrait cependant conclure qu'une saine éducation physique, l'observation des principes d'hygiène, surtout en ce qui concerne la nourriture et la boisson, les exercices corporels en plein air et l'éducation de la tenue et des manières, si négligée de nos jours, sont des moyens puissants d'atténuer, chez certains enfants, les défauts relatifs à l'expression de leurs émotions.

LECTURES

Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. II, liv. VII, ch. II. — FÉNÉLON. *L'éducation des filles*, ch. V. — JAMES SULLY. *Etudes sur l'enfance*, liv. V, ch. II, VI, p. 266-302. — P.-FÉLIX THOMAS. *L'éducation des sentiments*, ch. III, IV, VII, IX, X, XIV.

(Voir en outre les ouvrages mentionnés au chapitre précédent.)

SUJETS A TRAITER

1. Rôle du plaisir et de la douleur dans l'éducation.
2. Expliquer cette pensée de Diesterweg : « L'élève apprend doublement quand il est de bonne humeur; cela seul devient vivant que l'on étudie avec plaisir. » Dire comment il est possible de l'appliquer dans l'enseignement.
3. La peur; comment en guérir l'enfant (*indiqué par le programme de 1re année*).
4. L'enfant paresseux, l'enfant colère, l'enfant sournois. Recherche des moyens que l'éducateur peut employer pour les améliorer (*prog. 3e année*).

CHAPITRE VII

LES INCLINATIONS PERSONNELLES

I. **Rapport général des émotions et des inclinations.** — Toute émotion, nous l'avons vu, est le signe d'une tendance ou inclination, soit simplement excitée, soit contrariée, soit satisfaite. Le fond essentiel de la sensibilité morale consiste donc dans les tendances ou inclinations que nous devons maintenant étudier à leur tour.

Si l'inclination appartient à la sensibilité par ses effets, elle appartient à l'activité par sa nature : elle n'est pas autre chose que l'activité même de l'âme tendant spontanément à certaines fins plus ou moins précises et particulières. On pourrait dire qu'elle est dans l'homme ce que l'instinct est dans l'animal. C'est un instinct humain, plus vague et moins impérieux que l'instinct animal. Comme l'instinct, elle nous sollicite vers nos fins naturelles, mais elle ne nous impose pas, comme lui, l'emploi des moyens qui doivent nous y conduire, et ainsi elle ne permet pas seulement, mais encore elle exige, pour sa satisfaction, le concours de l'intelligence et de la volonté. De là vient que, malgré l'uniformité générale des inclinations dans l'espèce humaine, leurs manifestations se diversifient à l'infini selon les milieux et les temps, dans les races, et même dans les individus.

Aucune inclination n'est directement aperçue par la conscience ; elle n'est connue que par ses signes qui sont de deux sortes : d'abord les actes auxquels elle nous porte et nous excite, ensuite les sentiments ou émotions qu'elle nous fait éprouver. J'ai beau regarder en moi-même, je ne réussis pas à y voir les multiples tendances par lesquelles je puis être sollicité dans les diverses circonstances de ma vie ; tout ce que je découvre en moi, c'est tel acte particulier que j'accomplis, telle émotion momentanée qui m'agite. Seulement, si je me rappelle que j'ai souvent et spontanément accompli des actes du même genre, tous orientés

vers une même fin, que j'ai souvent et vivement éprouvé des émotions analogues à l'occasion des même objets, je conclus de tous ces indices l'existence en moi d'une tendance déterminée par laquelle je m'explique et ces émotions et ces actes.

L'émotion paraît être un signe plus direct et plus sûr que l'acte, d'abord parce qu'une inclination qui n'est pas assez forte pour nous faire agir l'est encore assez pour nous émouvoir, ensuite parce que l'émotion traduit immédiatement et uniquement l'inclination, tandis que l'acte est souvent la résultante extraordinairement complexe non seulement de l'inclination, mais encore de l'intelligence et de la volonté, lesquelles enveloppent elles-mêmes une infinité d'idées et d'habitudes.

II. **Classification des inclinations.** — Par cela même que l'observation intérieure ne les atteint pas directement, les inclinations vraiment simples et primitives de l'âme humaine sont très difficiles à démêler et à classer.

On distingue d'ordinaire des inclinations *physiques* et des inclinations *morales*.

Les premières, qu'on appelle aussi *instincts*, *appétits*, *besoins*, ont pour but le maintien de la vie physique : tels sont les besoins de manger, de boire, de dormir, etc.

On peut les ramener à deux instincts fondamentaux, communs à l'homme et à l'animal : l'instinct de conservation et l'instinct de reproduction.

On leur reconnaît trois caractères principaux :

1° Elles se manifestent par des sensations plutôt que par des émotions véritables. Ces sensations sont localisées dans des régions déterminées de l'organisme, la faim, par exemple, dans l'estomac, la soif dans le gosier, etc., à la différence des émotions qui paraissent plutôt diffuses dans l'organisme tout entier;

2° Elles ne sont susceptibles que d'un développement limité;

3° Elles sont presque toujours sujettes à des retours périodiques.

De ces appétits ou besoins naturels on peut rapprocher des besoins ou appétits factices, artificiels, que l'homme développe en lui-même par l'habitude de certaines sensations ou de certains actes physiques : tels sont le besoin de fumer, l'appétit des liqueurs fortes, etc. Ils ont à peu près les mêmes caractères, sauf que leur développement pourrait être illimité s'il n'entraînait pas la mort de l'individu en se portant au delà de certaines limites.

Les inclinations morales, dites aussi *penchants*, ont pour fin le parfait épanouissement de la vie morale. Elles se manifestent par des sentiments ou émotions (joie, tristesse, désir, crainte, colère, etc.), sont susceptibles d'un développement indéfini et s'éveillent ou s'endorment sans période assignable.

On peut ranger les inclinations morales en trois classes :

1° *Personnelles*, qui ont pour objet notre personnalité, notre moi;

2° *Sociales*, qui ont pour objet des personnalités distinctes de la nôtre, nos semblables, autrui.

3° *Idéales*, qui ont pour objet un idéal, la vérité, la beauté, la justice, etc. A ces trois groupes d'inclinations correspondent trois groupes de sentiments, les sentiments personnels, souvent appelés égoïstes, les sentiments sociaux, souvent appelés sympathiques, et les sentiments idéaux, souvent appelés supérieurs (intellectuels, esthétiques, moraux, religieux).

L'ordre dans lequel nous les énumérons ici est l'ordre même dans lequel ils apparaissent et se développent. L'évolution de la sensibilité humaine va des tendances et émotions égoïstes aux tendances et émotions sociales, et de celles-ci aux tendances et émotions idéales, du moins si on la considère dans l'ensemble de l'humanité, car il est des individus chez lesquels elle s'arrête au premier ou au second stade sans pouvoir s'élever jusqu'au dernier.

III. Les inclinations personnelles. — **On réunit souvent ces inclinations** sous le nom d'amour de soi ou d'égoïsme; mais ces dénominations sont équivoques. Les mots *amour de soi* ou *amour-propre* semblent en effet désigner plus particulièrement une de ces inclinations, celle qui consiste à aimer son « moi », et le mot *égoïste* paraît impliquer cette idée qu'on s'aime soi-même à l'exclusion de tout le reste. Or, les inclinations personnelles peuvent parfaitement coexister avec d'autres inclinations, et c'est même là leur condition habituelle et normale.

De toutes nos tendances, celles qui se rapportent en chacun de nous à son individualité sont les plus précoces : nous recherchons d'abord notre bien avant de rechercher celui des autres, tout simplement sans doute parce qu'à l'origine c'est le seul bien qui soit connu de nous.

Si le jeune enfant est égoïste, c'est, pourrait-on dire, sans le savoir, ni le vouloir : il l'est naïvement, innocemment, parce qu'il

ne connaît pas encore les autres. Cette priorité des tendances personnelles dans l'âme encore vierge suffit peut-être à expliquer leur prédominance finale chez la plupart des hommes. Plus ou moins limitées par les tendances sociales et idéales, ce sont elles qui agissent le plus fréquemment dans toutes les circonstances de la vie humaine.

On peut y voir une sorte d'extension de l'instinct de conservation et dire avec un psychologue allemand qu'elles résultent de cet instinct « parvenu à la pleine conscience de lui-même et incarné dans l'idée du moi ».

A notre avis, on doit en distinguer trois principales :

1° Quelle que soit l'origine, physique ou morale, du plaisir et de la douleur, il y a en nous une tendance qui nous porte à rechercher le plaisir et à fuir la douleur. Cette tendance, qui a tous les caractères d'un instinct, passe en général par deux phases : elle est d'abord le *désir du bien-être* dont la forme la plus grossière est la sensualité; elle devient ensuite le *désir du bonheur* qui, lorsqu'il s'accompagne de réflexion et de calcul, prend le nom d'intérêt. Si l'individu est plus sensible à la douleur qu'au plaisir, la tendance l'inclinera plutôt vers la recherche de la sécurité et du repos; s'il est plus sensible au plaisir qu'à la douleur, elle le rendra plutôt entreprenant et audacieux.

2° Mais le plaisir et la douleur — sauf peut-être le cas des plaisirs et douleurs physiques exclusivement liés à tel ou tel de nos sens (plaisirs et douleurs du goût, de l'odorat, du toucher) — sont, nous l'avons vu, attachés à l'exercice de l'activité sous toutes ses formes. De là une tendance très générale, la *tendance à agir*, le *besoin de l'action* dont la force est d'autant plus grande que l'activité spontanée est plus abondante et plus puissante. De cette tendance dérivent le *désir de l'indépendance*, qui est en quelque sorte le besoin d'agir en soi-même, sur soi-même et par soi-même; le *désir de puissance*, qui est le besoin d'agir sur autrui; le *désir de propriété*, qui est le besoin d'agir sur les choses. Ne pourrait-on y rattacher aussi la *curiosité*, non sans doute l'amour de la science, qui est une inclination d'ordre supérieur plus complexe et plus raffinée, mais le simple désir de voir et de savoir, et le *besoin d'émotions?* L'intelligence est, elle aussi, une force qui demande à s'exercer, et les émotions sont les stimulants naturels de l'activité qui, sans elles, languit et s'épuise dans l'ennui.

Toutes ces inclinations secondaires sont des formes plus ou

moins variées d'un même besoin fondamental, qui n'est à l'origine que le *besoin de se mouvoir*.

« Platon conseille aux mères et aux nourrices de ne point gêner cet amour du mouvement ; il les engage à promener le nourrisson dans leurs bras ;... il leur rappelle le plaisir causé par le mouvement que nous donne le cheval ou la voiture... » L'activité corporelle est surtout un besoin pour les enfants. « Dans les pauvres familles où ils aident la mère aux soins du ménage, ils éprouvent plus de plaisir que dans les familles riches, où les occupations de la mère sont les travaux à l'aiguille, la lecture, etc. Les enfants aiment mieux ceux de leurs jouets qu'ils peuvent déplacer, remuer, manier, démonter, briser même, que ceux qu'ils sont obligés de contempler. Les figures sculptées et mobiles leur plaisent plus que les images peintes fixées à la muraille[1]. » Frédéric le Grand remarquait que l'homme était, par la disposition de ses membres et par son instinct du mouvement, plutôt destiné à la course qu'à la méditation. — C'est à ce besoin d'activité physique qu'il faut rapporter l'amour du travail manuel. Les moines de l'ordre de Saint-Benoît montraient qu'ils connaissaient bien la nature de l'homme quand ils entremêlaient l'œuvre des mains à celle de l'esprit. Des savants, des prêtres, des magistrats se délassent de la méditation par les soins du jardinage ou par les soins de quelque atelier privé. Pascal avait bien compris ce penchant à l'action lorsqu'il regardait l'oisiveté forcée comme un châtiment et qu'il disait : « Quand un soldat se plaint de la peine qu'il a, ou un laboureur, etc., qu'on les mette sans rien faire. » Ce besoin d'action se retrouve dans l'amour du pouvoir physique, dans ce plaisir que nous goûtons non seulement à nous assujettir les objets de la nature matérielle, à les plier, à les façonner, mais encore à lutter contre nos semblables et à courber leur force sous la nôtre. Ainsi s'expliquent les jeux des athlètes et l'amour du combat[2]. »

Aux deux inclinations qui précèdent, ne tarde pas à se joindre et se combiner une troisième, à laquelle convient surtout le nom d'*amour-propre*, au sens étymologique, celle que les Anglais appellent *self-feeling* et les Allemands *selbst-gefühl*. Cette inclination est l'*amour de la personnalité*, l'*amour du moi*, comme tel, en tant qu'il se distingue d'autrui. Elle ne peut évidemment apparaître que lorsque le moi est constitué et que l'individu a conscience de lui-même.

« Les sentiments par lesquels elle se manifeste ou les inclinations particulières qui en dérivent sont l'orgueil, la vanité, le mépris,

(1) Mme Necker de Saussure. *Éducation progressive*, 1re édit., t. I, p. 274, t. II, p. 159.

(2) Ad. Garnier. *Traité des facultés de l'âme*, t. I, p. 124. Paris, Hachette.

l'amour de la gloire, l'ambition, l'émulation, le courage, l'audace, la hardiesse, etc., qui ont pour contre-partie négative l'humilité, la timidité, la modestie, la patience, la résignation, la bassesse, la lâcheté, le défaut de confiance en soi, etc.

« Elle s'exprime dans l'organisme par un ensemble de mouvements qui tendent à deux fins : 1° *agrandir;* la respiration est ample, le thorax largement dilaté ; la mimique est excentrique et comme envahissante ; de là les expressions populaires, bouffi, gonflé d'orgueil ; 2° *élever;* le corps et la tête se redressent, la démarche est assurée, la bouche fermée, les dents serrées ; chez les mégalomaniaques qui sont la caricature de l'orgueil, ces traits s'accentuent encore. Quelques auteurs notent en outre le jeu du « musculus superbus » qui avance la lèvre supérieure.

« Chez l'enfant, le sentiment personnel est lié d'abord à l'exercice de la force physique dépensée dans la lutte ou les jeux ; plus tard, à la forme même de sa personne, à ses vêtements, à sa parure (surtout chez les filles). Par l'effet d'une irradiation toujours croissante, il enveloppe tout ce qui entre dans sa sphère d'action et peut contribuer à le dilater : les meubles, la maison, les proches. Plus tard, vient la conscience de la force intellectuelle et des avantages qu'elle procure : renommée, pouvoir, richesse, etc[1]. »

Le besoin d'agir se combine avec l'amour de soi pour produire la plupart des inclinations secondaires que nous lui avons déjà rapportées.

Ainsi il entre comme élément dans l'*amour du pouvoir,* car ce qui plaît dans le pouvoir, ce n'est pas seulement la facilité qu'il donne à celui qui le possède d'exercer librement et largement son activité sur les autres hommes, c'est surtout la supériorité qu'il lui confère, l'éclat dont il l'environne, en un mot, les satisfactions de toute sorte qu'il procure à son amour-propre.

« Le caractère impérieux[2] se fait remarquer dès l'enfance. Voyez les enfants dans leurs jeux : il y en a un parmi eux qui est le général, s'ils forment une armée, et le cocher, si c'est un équipage. Alcibiade donna de bonne heure les marques d'un esprit dominateur. Étant encore fort jeune, il jouait aux osselets dans une rue étroite. Comme c'était son tour de les jeter, il voit venir une charrette chargée. D'abord il crie au conducteur d'arrêter... Cet homme avançant toujours, les autres enfants se retirent, mais Alcibiade, se jetant par terre devant les chevaux : « Passe maintenant si tu veux, » dit-il au charretier. Cet homme épouvanté fit reculer sa voiture, et les spectateurs effrayés coururent à Alcibiade en jetant de grands cris. » On ne sait rien de l'enfance de Napoléon, si ce n'est qu'à

(1) D'après Ribot. *La psychologie des sentiments,* p. 237-238. Paris, F. Alcan.
(2) Ad. Garnier. *Traité des facultés de l'âme,* p. 17.

Brienne, lorsque ses camarades élevaient dans leurs jeux des forteresses de neige, c'est lui qui commandait l'attaque.

De même l'amour de soi contribue à former l'*amour de la propriété*. La possession suffirait à satisfaire notre besoin d'agir sur les objets matériels; mais « il faut distinguer entre la possession et la propriété : la première est l'occupation actuelle de la chose ; la seconde est l'attribution de l'objet à ma personne, même quand je n'en fais pas usage. L'animal ne comprend et ne désire que la possession. L'homme veut de plus la propriété qui est le pouvoir de se servir de la chose, de la donner et même de la détruire. Un enfant demande un objet ; vous répondez qu'on le lui prête, mais il veut qu'on le lui donne. Prêter et donner ont le même effet pour l'usage de la chose, mais non pour la satisfaction de l'instinct de propriété. L'enfant aime mieux être propriétaire d'un objet dont il ne se sert pas que de se servir d'un objet dont il n'est pas propriétaire[1]. »

En revanche, l'amour de soi nous paraît se combiner avec les inclinations sociales pour former l'*amour de la louange*.

« Il est certain, dit M. Ribot[2], que le désir de l'approbation et la crainte du blâme sont des éléments extérieurs qui comptent dans la constitution et la consolidation du sentiment de complaisance pour nous-mêmes : la louange lui donne de l'extension ; la critique l'entame et la mutile ; et ceci ne suppose pas beaucoup de réflexion ni de culture. L'enfant est extrêmement sensible au jugement de ses pairs. L'homme primitif est emprisonné dans un réseau de coutumes, traditions, préjugés, qu'il ne peut rompre sans être excommunié ; aussi ils sont très rares ceux qui se contentent de leur seule et unique satisfaction. »

L'amour de la louange est donc une tendance semi-sociale, ou, comme dit Spencer, *ego-altruiste*. Un homme foncièrement égoïste, qui ne sympathiserait à aucun degré avec les autres hommes, serait complètement indifférent à leur opinion sur son compte; il prendrait au contraire plaisir à braver leur mépris, ou, s'il paraissait les ménager, ce serait chez lui ou prudence ou hypocrisie.

Enfin l'amour de soi combiné avec les tendances sociales et supérieures produit le *sentiment* (au sens populaire) *de la dignité personnelle*, le *sentiment de l'honneur*. Comme il représente la forme la plus élevée, la forme morale de l'amour de soi, il vaut la peine qu'on l'analyse.

C'est un fait remarquable que le sentiment de l'honneur a surtout fleuri au moyen âge, dans une société féodale et guerrière, qu'après

(1) Ad. Garnier. *Traité des facultés de l'âme*, p. 132.

(2) *La psychologie des sentiments*, p. 239.

avoir été la loi du chevalier il est resté celle du gentilhomme, et qu'aujourd'hui encore, il est celle du soldat et du *gentleman*. On peut s'expliquer par là son origine. Il n'a pu naître que dans des sociétés restreintes et spéciales, dont tous les membres se regardent comme égaux entre eux, solidaires les uns des autres, et sans doute aussi, supérieurs sous quelque rapport au reste des hommes. On le définirait assez bien, croyons-nous, le désir de l'estime de ses pairs, le besoin d'être estimé de ceux qu'on estime soi-même. Dans une société de cette sorte, il se fait naturellement une sorte de code ; toutes les actions contraires à l'esprit de cette société, toutes celles qui tendent à la compromettre et à la dissoudre emportent avec elles la réprobation unanime ; toutes celles au contraire qui sont conformes à son esprit et tendent à sa conservation et à sa prospérité sont encouragées et approuvées par l'opinion de tous les membres. Les sanctions de ce code sont purement sentimentales : elles se résument dans le mépris ou l'estime des pairs. Etre exclu de la société de ses égaux, ne plus exister pour elle, c'est le suprême châtiment ; pour beaucoup de ceux qui y vivent comme dans une sorte d'atmosphère morale, cette peine est plus terrible que la mort. Combien se tuent pour y échapper !

Ainsi se forme d'abord le sentiment de l'honneur, mais il devient bientôt, du moins dans les âmes un peu élevées, indépendant du milieu même qui l'a fait naître. On se passionne pour l'idéal de la société à laquelle on appartient, on en fait son bien et sa chose, on veut le réaliser pour son compte personnel ; et dès lors on est pour soi-même un juge aussi sévère, aussi exigeant que ses pairs, bien mieux, fût-on absous par eux d'une faute contre l'honneur, on ne s'en absoudrait pas soi-même.

Le sentiment de l'honneur n'est plus alors le désir d'être estimé d'autrui : il est le besoin de s'estimer soi-même, c'est le souci de sa propre dignité.

On voit, d'après cette analyse, combien ce sentiment est complexe ; toutes nos inclinations y ont leur part : d'abord l'amour de soi, car il s'y mêle une sorte d'égoïsme aristocratique et raffiné ; puis l'amour d'autrui, au moins sous la forme de la sympathie ; enfin l'amour de l'idéal, qui en est peut-être la maîtresse pièce. Aussi n'est-ce pas seulement ce qu'Herbert Spencer appelle un sentiment *ego-altruiste* ; on en méconnaît la véritable nature, lorsqu'on ne voit pas le désir d'excellence et de noblesse qui en est l'âme [1].

Peut-être d'ailleurs, chez les âmes généreuses, ce désir se combine-t-il directement avec l'amour de soi, sans aucune intervention des tendances sociales. Il constitue alors le *sentiment de la dignité personnelle*, en tant que distinct du sentiment de l'honneur.

La fusion plus ou moins intime de l'amour de soi, du *self-feeling*, avec les autres tendances, soit sociales et supérieures, soit même personnelles, leur communique un caractère plus ou

(1) E. Boirac. *La dissertation philosophique*.

moins intéressé, et comme elle est extrêmement fréquente chez la plupart des hommes, elle a pu faire croire à certains moralistes, par exemple à La Rochefoucauld, que l'amour de soi était l'unique principe de toutes les inclinations de l'homme, la cause unique de tous ses sentiments. Il y a là tout à la fois une exagération et une erreur d'analyse.

Même les tendances personnelles, à l'origine, ne sont nullement intéressées. L'enfant recherche le plaisir et fuit la douleur, instinctivement, sans songer à lui-même, sans se dire : c'est mon plaisir, c'est ma douleur; et de même il tend à exercer, à développer son activité, sous la seule impulsion de sa nature, sans opposer encore « moi » et « autrui ».

« Le nouveau-né aspire le lait avant d'en connaître la douceur, l'homme fait court après la gloire et la puissance sans savoir s'il en retirera quelque utilité : il obéit à son instinct. Un homme, dit David Hume, n'est pas plus égoïste lorsqu'il cherche sa propre gloire que lorsqu'il se propose le bonheur d'un ami [1].»

L'amour de soi ne se confond donc ni avec l'ensemble des tendances personnelles ni, à plus forte raison, avec l'égoïsme, qui consiste dans une sorte d'hypertrophie de ces tendances jointe à l'atrophie correspondante des tendances sociales et supérieures.

Un exemple particulier, en nous faisant voir comment les différentes tendances personnelles peuvent contribuer à produire des actes en apparence identiques, mais dont les mobiles sont en réalité différents, nous permettra de mieux comprendre leur distinction.

Supposons qu'il s'agisse d'une excursion dans les Alpes, plus ou moins longue et fatigante, mais qui doit se terminer par un banquet, avec danses, etc.

Parmi les touristes qui y prennent part, les uns sont surtout alléchés par la perspective des amusements de la route, du déjeuner final, etc. : ceux-là sont sensibles à l'attrait du plaisir; d'autres sont attirés par cette occasion de marcher, de grimper, d'affronter les dangers, de courir des aventures : ceux-là sont avides d'action et de mouvement; d'autres enfin, que le plaisir et l'action laisseraient par eux-mêmes indifférents, se font un point d'honneur non seulement de ne pas rester en arrière de leurs compagnons, mais même de les devancer, de les traîner à

(1) Ad. Garnier. *Loco cit.* t. I, p. 115.

leur suite ; ils veulent pouvoir dire : « C'est nous qui sommes arrivés les premiers ! » Voilà le véritable amour-propre.

LECTURES

JOHN LOCKE. *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction G. Compayré, sections IV, XII, XIV, XIX. — ROLLIN. *Traité des études*, t. III, liv. V, 1re partie, § 7. — Mme GUIZOT. *Education domestique*, t. I, lettres XIX et XX. — FRANÇOIS GUIZOT. *Instruction publique. Education*. Extraits par Félix cadet, p. 188. — H. MARION. *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, XVe leçon. — P. FÉLIX THOMAS. *L'éducation des sentiments*, ch. VII, XI, XII, XIII, XIV. — LA BRUYÈRE. *Les caractères. L'égoïste* (Gnathon).

SUJETS A TRAITER

1. Les diverses formes de l'égoïsme et leurs effets. Prouver que l'égoïsme condamnable implique en nous une certaine étroitesse d'esprit.
2. La sensualité ; ses diverses formes et ses effets.
3. En quoi consiste le sentiment de l'honneur. Son rôle dans la vie. Peut-il remplacer le sentiment du devoir?
4. L'ambition et ses diverses formes. Montrer les bons effets de l'ambition légitime.
5. Les formes élevées de l'amour de la propriété ; mettre en lumière les bons effets de cette inclination, qui n'est, dans ces conditions, qu'une forme élevée de l'amour de soi.
6. Commenter ces vers de Lamartine :

> Objets inanimés, avez-vous donc une âme
> Qui s'attache à notre âme et la force d'aimer?

CHAPITRE VIII

LA PÉDAGOGIE DES INCLINATIONS PERSONNELLES

I. L'éducation des inclinations personnelles. — C'est surtout dans l'éducation des inclinations personnelles qu'il faut se garder de perdre de vue la diversité des penchants et des sentiments dans les différentes âmes humaines. Une psychologie superficielle, qui se recommande pourtant de l'autorité de La Rochefoucauld, nous affirme en vain que tous les hommes sont uniformément et également égoïstes. Il ne faut pas une bien longue expérience pour apprendre au maître que, parmi les enfants de son école, les uns sont en effet portés naturellement à l'égoïsme, mais qu'il en est d'autres aussi dont le cœur ne demande qu'à s'attacher et se donner, et que les égoïstes eux-mêmes, loin d'être identiques entre eux, aiment leur moi chacun d'une façon différente. On ne saurait donc appliquer les mêmes règles d'éducation en des circonstances aussi dissemblables. La première obligation qui s'impose aux maîtres, c'est d'étudier de très près les instincts de tous ses élèves, de pénétrer aussi profondément qu'il le pourra dans la connaissance de leurs sentiments, afin de pouvoir adapter ses procédés à la diversité de leurs caractères.

Si nous essayions de classer les caractères enfantins, au point de vue particulier de l'éducation des inclinations personnelles, peut-être verrions-nous que les enfants peuvent en général se répartir en trois groupes :

1° Il y a d'abord, et c'est le cas le plus ordinaire, les enfants chez lesquels coexistent à doses à peu près égales les inclinations personnelles et les inclinations sympathiques, l'amour de soi et l'amour d'autrui. Il se peut qu'au moment où ils entrent à l'école, l'équilibre ait été déjà rompu du côté des inclinations personnelles. Mais au fond de leur cœur les inclinations sympathiques subsistent toujours, et il est encore possible à l'éducateur de les raviver, de les stimuler, de leur communiquer en un mot la force

nécessaire pour lutter avec avantage contre leurs rivales. Évidemment, la tactique à suivre dans ce cas, c'est de faire appel aux sentiments désintéressés et généreux, par tous les procédés dont peut disposer l'éducation, afin, non de supprimer sans doute, mais de limiter et de modérer les inclinations personnelles.

2° On peut au contraire avoir affaire à des enfants chez lesquels la conscience de la personnalité soit très affaiblie et presque étouffée, toujours prêts à s'oublier eux-mêmes, n'aimant pas seulement à faire plaisir à leurs maîtres et à leurs camarades, mais se laissant parfois exploiter ou maltraiter sans résistance. C'est une âme de cette sorte que Gustave Flaubert nous représente dans son conte « Un cœur simple ». Il serait superflu, ou, pour mieux dire, dangereux de prêcher à de telles natures le désintéressement et le dévouement ; ce qu'il faut au contraire s'efforcer d'éveiller et d'exciter en elles, c'est l'indispensable et légitime sentiment de l'amour-propre.

3° Enfin on peut rencontrer, et c'est alors que la tâche de l'éducateur est particulièrement pénible et délicate, des enfants auxquels il semble que la nature ait refusé la faculté même d'aimer et qu'on dirait venus au monde avec un cœur déjà vide et desséché. Prétendre faire l'éducation des inclinations personnelles chez de telles natures en prenant son point d'appui dans les sentiments affectueux, c'est évidemment s'exposer à de sûrs mécomptes. Le mal n'est pas pourtant sans remède. C'est ici qu'il faut savoir opposer l'une à l'autre les différentes formes de l'amour de soi, de manière à contenir et corriger habilement les plus basses par les plus hautes ; c'est ici surtout qu'il faut compter sur la puissance de l'intelligence et de la raison pour l'heureuse modification des caractères les plus ingrats.

II. L'amour du plaisir au point de vue pédagogique. — Nous allons passer rapidement en revue les principales inclinations dont l'ensemble constitue l'amour de soi, en nous efforçant de déterminer la discipline à laquelle il convient de soumettre chacune d'elles.

L'amour du plaisir peut dégénérer chez l'enfant en *sensualité*, soit par l'effet du tempérament ou de l'hérédité, soit par suite de la complaisance ou de la rigueur des parents qui satisfont ou répriment à l'excès les appétits naturels. C'est pour éviter ce double excès, en ce qui concerne la gourmandise, qu'on devrait, d'après

Spencer, laisser les enfants manger à leur faim et boire à leur soif, manger et boire ce qui leur plaît.

« Ce qui est le plus utile dans les premières années de l'enfant, c'est de tâcher de lui faire un sang pur par le choix des aliments et par un régime de vie simple; c'est de régler ses repas en sorte qu'il mange à peu près toujours aux mêmes heures; qu'il mange assez souvent en proportion de son besoin; qu'il ne mange point hors de son repas, parce que c'est surcharger l'estomac pendant que la digestion n'est pas finie; qu'il ne mange rien de haut goût qui l'excite à manger au delà de son besoin et qui le dégoûte des aliments plus convenables à sa santé; qu'enfin, on ne lui serve pas trop de choses différentes, car la variété des viandes qui viennent l'une après l'autre soutient l'appétit après que le besoin de manger est fini [1]. »

De nos jours, les déplorables progrès de l'*ivrognerie* et de l'*alcoolisme* imposent aux parents et aux maîtres l'obligation de mettre les enfants en garde contre ces deux fléaux. Par des lectures, des récits, des statistiques, il faut leur montrer les conséquences funestes de ces vices pour l'individu, pour la race, pour la société, en mettant pour ainsi dire sous leurs yeux le bilan des maux effroyables que l'alcoolisme déchaîne sur l'humanité. Il faut leur dire comment ce vice s'insinue dans l'homme peu à peu, comment le malheureux qui ne boit chaque jour qu'un petit verre d'alcool s'achemine sûrement vers l'alcoolisme incurable et définitif. Il faut, sans abuser cependant de ces moyens, faire appel aux sentiments de légitime fierté des enfants par la peinture de l'avilissement où tombent les alcooliques.

Une autre forme de la sensualité assez fréquente chez les enfants, c'est la *délicatesse* qui nous pousse à rechercher en toutes choses les sensations agréables et à éviter celles qui nous déplaisent. Légitime si elle reste modérée, elle devient un vice en s'exagérant. C'est trop souvent la faiblesse, la sollicitude excessive des parents qui accoutume ainsi l'enfant à rechercher, à exiger des soins continuels, minutieux, dont il ne peut bientôt plus être privé un seul instant sans souffrir. Pour prévenir ce défaut qui nuirait plus tard à sa santé comme à sa moralité, les parents ne doivent pas prolonger au delà du nécessaire les soins délicats que réclame le premier âge. Il faut que l'enfant s'habitue peu à peu au froid, au chaud, aux intempéries du temps, au contact des étoffes rudes, aux odeurs fortes et désagréables, etc., et même qu'il apprenne par moments à supporter sans se plaindre la faim et la soif, en un mot les peines et les privations qu'il ne pourra pas toujours éviter dans la vie.

Mais la forme la plus dangereuse de la sensualité, est sans conteste l'*impureté*, qui parfois corrompt l'enfant dès l'âge le plus tendre,

(1) Fénelon. *De l'éducation des filles.*

s'il est nerveux et doué d'une vive imagination. Ce n'est pas d'ordinaire dans la famille que l'écolier contracte ce vice funeste, mais plutôt en prenant contact avec des enfants pervertis, si toutefois il y est déjà enclin par nature. De nos jours, surtout dans les villes, l'influence de la vue tend à développer chez l'enfant les inclinations impures : gravures, dessins, photographies s'étalent dans les kiosques et aux devantures de certains magasins, attirant ses yeux, s'imposant à son imagination, le pénétrant d'impressions grossières et de malsaines excitations. C'est donc au nom de l'hygiène physique et morale de l'enfant que les pouvoirs publics devraient seconder l'œuvre éducatrice des parents et des maîtres, en interdisant avec une impitoyable rigueur l'étalage et la vente dans les rues et sur les places de gravures obscènes et de publications licencieuses. Il importe en effet de préserver de bonne heure « les yeux et les oreilles de l'enfant de tout ce qui pourrait donner une direction dangereuse à ses pensées et à son imagination ».

Ainsi initiés par la vue, certains enfants ne sont que trop disposés à écouter les révélations et à subir les suggestions de camarades dépravés. Toutefois, une sorte de pudeur instinctive les porte à dissimuler leurs tendances vicieuses à leurs parents et à leurs maîtres, et c'est ainsi que s'établissent en eux des habitudes qui compromettent leur santé, émoussent leur intelligence et altèrent profondément leur humeur,

Comme le maître ne peut pas éloigner de l'école, sans des raisons graves, tous les enfants mal élevés, il doit exercer une surveillance d'autant plus étroite, surtout pendant les récréations, sur tous ceux dont il suspecte la moralité. Il est bon que ces élèves se sentent surveillés ; à la moindre faute, il doit les séparer sans délai de leurs camarades et leur interdire de prendre part aux jeux collectifs pendant un laps de temps déterminé.

Un moyen curatif et préventif de lutter, souvent avec succès, contre ce vice est l'exercice physique. L'excitabilité nerveuse de l'écolier qui joue au grand air trouve un dérivatif naturel et puissant dans le déploiement de l'activité du corps : « Les penchants dépravés ne logent, dit Rousseau, que chez les efféminés et les faibles. »

III. L'instinct du mouvement et les inclinations qui s'y rattachent au point de vue pédagogique. — Presque tous les enfants ont un besoin naturel de mouvement et d'action : c'est pourquoi ils sont bientôt impatients d'agir par eux-mêmes, à leur guise et sans entrave ; ils s'irritent contre tout ce qui les gêne et contrarie leurs désirs. « Quand il avait fait quelque chose de lui-même, dit Tiedemann au sujet de son fils âgé de quinze mois, il se réjouissait visiblement et se plaisait à le réitérer. » Le désir d'indépendance s'appellera plus tard amour de la liberté, esprit de spontanéité et d'initiative. Vouloir comprimer à l'excès ce sentiment, ce serait

supprimer dans l'enfant le principe de sa future originalité : il convient seulement de le discipliner, de le régler, lorsqu'il est exagéré.

Presque toujours, le besoin d'indépendance se complique du besoin de domination ; l'enfant ne se contente plus d'être son maître, il veut que tout le monde lui obéisse; il devient alors un vrai tyranneau, toujours prêt à abuser de son pouvoir :

« Il me semble évident, dit Bain, qu'un des éléments de ce sentiment est le plaisir de pouvoir faire du mal. L'amour de la domination, c'est-à-dire de soumettre la volonté des autres à la sienne propre, aurait bien moins d'attraits si le pouvoir de faire du mal aux autres en était retranché. »

Plus souvent qu'on ne croit, ce sont les parents eux-mêmes qui exagèrent chez leurs enfants le besoin d'indépendance et de domination, en refusant systématiquement d'acquiescer à leurs désirs, en exigeant d'eux, en toute circonstance, une obéissance passive et absolue, en multipliant les avertissements, les conseils et les admonestations au risque de compromettre leur prestige personnel par des contradictions, et parfois, ce qui est plus grave, par des faiblesses intermittentes. Comment veut-on que, dans ces conditions, des enfants naturellement indépendants ne s'ingénient pas à conquérir à tout prix leur liberté?

Un autre excès qui aboutit au même résultat consiste à donner à l'enfant une liberté excessive. Dans beaucoup de familles, ce mal, de nos jours, est profond. Au lieu d'exercer sur leurs enfants une autorité à la fois bienveillante et ferme, les parents trop faibles se laissent conduire par eux et condescendent à tous leurs désirs pour avoir la paix.

L'amour de la propriété, qui se rattache naturellement aux inclinations précédentes, est en général très prononcé chez les enfants. On en trouve cependant qui semblent à peu près indifférents à cet égard : ceux-là, il faut les amener par la persuasion, par des conseils, au besoin par des réprimandes et des punitions, à avoir soin des objets qui leur appartiennent et les obliger à réparer eux-mêmes leurs négligences.

Beaucoup d'autres, au contraire, sont jaloux des objets qu'ils possèdent, jusqu'à ne pas vouloir les prêter à leurs camarades. A ceux-là, il faut faire honte de leur défaut, et soit en excitant leurs sentiments sympathiques, soit même en appuyant sur le ressort de l'intérêt, les amener par degrés à désirer et à goûter le plaisir de la générosité.

« Quant à la passion que les enfants témoignent pour la propriété, apprenez-leur, dit Locke, à partager facilement tout ce qu'ils ont avec leurs amis. Faites-leur comprendre, par l'expérience, que le plus libéral est toujours le mieux partagé, en même temps qu'il obtient nos louanges et notre estime. »

IV. **La vanité et l'orgueil au point de vue pédagogique.** — La vanité et l'orgueil se rattachent étroitement à cette forme, en quelque sorte spirituelle, de l'amour de soi que nous avons décrite sous le nom d'instinct de la personnalité et que l'on désigne habituellement par le mot amour-propre. En particulier la vanité, c'est un amour-propre qui tend à son objet à travers l'opinion d'autrui, comme l'a dit Pascal :

« Nous ne nous contentons pas de la vie que nous avons en nous et en notre propre être : nous voulons vivre dans l'idée des autres d'une vie imaginaire, et nous nous efforçons pour cela de paraître. Nous travaillons incessamment à embellir et à conserver cet être et nous négligeons le véritable. »

Chez les enfants, la vanité est parfois un effet du tempérament, s'il est vrai que les tempéraments sanguin et nerveux y prédisposent; mais, plus souvent encore, elle est due à la complaisance ou à la vanité des parents eux-mêmes.

« Le plaisir qu'on veut tirer des jolis enfants, dit Fénelon, dans l'*Éducation des filles*, produit un effet pernicieux : ils s'aperçoivent qu'on les regarde avec complaisance, qu'on observe tout ce qu'ils font, qu'on les écoute avec plaisir : par là ils s'accoutument à croire que le monde sera toujours occupé d'eux. Pendant cet âge où l'on est applaudi et où l'on n'a point encore éprouvé la contradiction, on conçoit des espérances qui préparent des mécomptes infinis pour la vie. J'ai vu des enfants qui croyaient qu'on parlait d'eux toutes les fois qu'on parlait en secret, parce qu'ils avaient remarqué qu'on l'avait fait souvent; ils s'imaginaient n'avoir rien en eux que d'extraordinaire et d'aimable. Il faut donc prendre soin des enfants sans leur laisser voir qu'on pense beaucoup à eux. Montrez-leur que c'est par amitié et par le besoin où ils sont d'être redressés que vous êtes attentifs à leur conduite et non par admiration de leur esprit. »

Si le vaniteux cherche à tout prix à se procurer l'estime d'autrui par des petits moyens qu'il croit grands, l'orgueilleux prend avantage de qualités qui ont leur prix : la gloire des ancêtres, l'intelligence, le mérite littéraire ou artistique, les services rendus à la patrie ou à l'humanité; selon le mot de psychologues contemporains[1],

(1) Rauh et Revault d'Allonnes. *Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation.*

« il se soucie plus que de raison de se procurer à lui-même sa propre estime ».

L'orgueil est donc très voisin de la vanité, qui est en quelque sorte l'orgueil des enfants et des petites âmes, un orgueil « en dehors ». Cependant il existe des enfants orgueilleux « en dedans » qui ont leur idéal de fausse grandeur, de faux mérite. S'estimant eux-mêmes à l'excès, ils ne peuvent que mépriser l'opinion des autres, parfois même lorsqu'elle est conforme à l'opinion qu'ils ont d'eux-mêmes. Ils manquent surtout de souplesse et se montrent souvent insolents et brutaux.

Il est bien rare d'ailleurs que ces différents défauts ne soient pas plus ou moins étroitement associés entre eux et ne se confondent pas pour ainsi dire dans cette résultante qui s'appelle l'*égoïsme*. Toute la question au point de vue pédagogique revient donc à déterminer les moyens les plus propres à prévenir l'égoïsme ou à le combattre.

Les moyens préventifs les plus efficaces sont d'abord l'*exemple* des parents et des maîtres qui doivent, en présence des enfants et avec la plus entière sincérité, s'oublier eux-mêmes, se déprendre d'eux-mêmes pour venir en aide aux autres, par une sorte d'enseignement vivant du dévouement et de la bonté ; puis les *encouragements* qu'ils leur donnent lorsque ceux-ci se sont dévoués dans la mesure de leurs forces, cherchant à leur tour à rendre service à leurs parents, à leurs frères, à leurs camarades, etc. ; enfin l'*appel* à leur *dignité* et à leur *raison*. Il faut que les enfants sentent eux-mêmes quels sentiments différents leur propre conduite laisse dans leur âme, selon qu'ils ont brutalement recherché leur intérêt propre ou qu'ils ont au contraire sacrifié leurs intérêts et leurs plaisirs d'écoliers à la joie si pure de contribuer au bonheur d'autrui.

Parmi les moyens curatifs, la pédagogie peut recommander l'emploi des réactions naturelles et des punitions, le blâme et l'appel au sentiment de l'honneur. Que l'enfant égoïste souffre le premier des suites fâcheuses de son égoïsme, en voyant ceux qui l'entourent d'autant moins disposés à lui venir en aide ou à lui rendre service, qu'il se montre lui-même plus porté à ne rechercher que son intérêt personnel. On peut même, surtout si on a sur lui une certaine autorité morale, le priver, à titre de sanction naturelle, de certains plaisirs auxquels il attache du prix, et l'obliger par la crainte du châtiment à des actes qui exigent

de sa part le sacrifice momentané de son intérêt ou de ses aises.

Mais le premier moyen de prévenir et de combattre chez les écoliers cette fâcheuse disposition à l'égoïsme sera toujours de gagner leur cœur en leur témoignant sans exagération et sans faiblesse de la sympathie et de l'affection. Que si leur âme est incapable de répondre à l'appel de la nôtre, il reste cette suprême ressource de combattre l'amour-propre par l'amour-propre lui-même en développant chez eux le sentiment de la dignité personnelle.

Quels sont les moyens dont l'éducateur dispose pour développer le sentiment de la dignité personnelle ?

V. Moyens de développer le sentiment de la dignité personnelle.
1° *L'exemple.* — L'exemple est le premier moyen dont l'éducateur dispose pour développer le sentiment de la dignité personnelle.

Imitateur par excellence, l'enfant reproduit les mouvements, les attitudes, les actes de ceux qui l'entourent ; cette imitation lui suggère, par un progrès presque imperceptible, les sentiments dont ces mouvements sont les effets et les signes. C'est ainsi que, dans certaines familles, les enfants ont, tout jeunes, le goût de la propreté, de la bonne tenue, de la décence et même d'une certaine élégance dans le maintien, de l'ordre dans la disposition des objets dont ils se servent, la notion du beau langage, le sentiment déjà très prononcé de la politesse, de l'obéissance, du respect, joint à une noble assurance, en un mot la notion et le goût de ce qui convient particulièrement à leur âge. Ces qualités, il les ont acquises peu à peu, sans le moindre effort, par le commerce quotidien de leurs parents, dans l'intimité pénétrante et douce de la famille.

Une des lois essentielles de l'imitation, c'est qu'on imite de préférence ceux qu'on aime ou ceux dont on subit l'ascendant. Cette influence prépondérante de l'éducation familiale sur le premier développement des inclinations personnelles explique la nécessité qui s'impose aux parents de surveiller sévèrement leur tenue, leur langage et leurs actes en présence de leurs enfants. Mais d'autres influences peuvent, selon les cas, accroître ou diminuer, ou même détruire les effets des bons exemples domestiques. Aussi ne suffit-il pas que les parents soient eux-mêmes des modèles de dignité : ils doivent encore surveiller de très près les fréquentations, les conversations, même les lectures de leurs enfants et, au besoin, faire preuve de la plus grande énergie, sans le moindre délai, pour les soustraire aux dangers d'une contagion déprimante ou perverse.

A l'influence de la famille s'ajoute bientôt celle de l'école. Sans doute l'exemple d'un maître aimé et respecté peut être aussi fécond, pour certains écoliers, que celui de la famille; mais l'enfant, dans l'école, vit au milieu de camarades dont l'influence s'exerce sur lui à tout instant, sous des aspects très variés, parfois avec une puissance de contagion extraordinaire et malheureusement décisive.

Aux exemples concrets et vivants dont les jeunes écoliers subissent l'influence immédiate et profonde dans la famille et dans l'école doivent s'ajouter les grands exemples historiques ou ceux qu'ils trouvent dans les livres de lecture. Plus saisissants peut-être par le relief et l'ampleur des circonstances ou des personnages, mais moins accessibles à l'imitation, ces grands exemples ne peuvent émouvoir que par échappées certains enfants de sensibilité et d'imagination plus vives, alors que l'action de la famille et de l'école est continue et universelle.

Ces réserves faites, on peut dire avec Blackie : « Il n'y a pas de plus sûre méthode pour devenir bon que de vivre de bonne heure dans le commerce des hommes grands et bons. Il n'y a pas de sermon qui vaille l'exemple d'un grand homme. »

2° *La culture intellectuelle et l'appel à la raison.* — La raison se manifeste chez l'enfant d'assez bonne heure pour que les parents et les maîtres puissent déjà lui faire comprendre ce qui est digne ou indigne de lui.

D'ailleurs, bien des défauts, bien des vices, tels que le bavardage, la vanité, l'orgueil, la grossièreté, la brutalité, la malpropreté, etc., impliquent une certaine ignorance. Par exemple, le vaniteux désire vivement être l'objet de l'estime et de l'admiration des autres; mais s'il savait à quel point son défaut le ridiculise et le rend insupportable, il le dissimulerait, même par vanité. De même, l'égoïste, par intérêt, devrait disssimuler son égoïsme, qui dispose les autres à s'éloigner de lui et à lui refuser tout service. Il en est ainsi, dit Paul Janet, « de tous les vices qui s'étalent et qui auraient intérêt, pour jouir d'eux-mêmes, à se cacher sous les apparences de la vertu ». C'est qu'on s'imagine naïvement donner le change à autrui : on ne se doute pas que ceux avec lesquels nous vivons savent presque toujours discerner très finement notre véritable visage sous le masque dont nous prétendons le couvrir.

Or, c'est surtout de notre temps et dans une démocratie qu'il

importe de faire connaître aux enfants les véritables caractères de la dignité personnelle. Il semble en effet que chez beaucoup de nos contemporains le sentiment de l'honneur se soit altéré : il n'est plus le respect de soi-même, le souci de la beauté de sa vie; sous l'influence des idées mal comprises de liberté et d'émancipation individuelle, il est devenu l'amour de soi, mesquin, excessif et parfois violent : on est moins disposé à faire ce qu'il faut pour conserver et agrandir le véritable honneur qu'à protester avec véhémence contre tout ce qui offusque l'amour-propre.

C'est ainsi que le respect de l'autorité et l'obéissance raisonnable, qui n'est que l'adhésion réfléchie à des principes d'ordre nécessaires dans toute société bien organisée, deviennent des vertus trop rares, bien qu'elles soient la condition essentielle de l'existence et du progrès d'une société démocratique.

« Toute règle est une limite, et la règle, après tout, c'est l'introduction de la raison dans la vie. Or, comme les règles auxquelles on doit se soumettre ne sont presque jamais de celles qu'on s'impose volontairement et de soi-même, comme en général on y est conduit par autrui et pour le bien de la société, il suit de là que, si vous désirez être un membre digne du corps social, vous devez d'abord apprendre à obéir. » (Blackie, *Op. cit.*).

Pour faire pénétrer ces vérités dans l'intelligence, le maître doit choisir d'abord ses exemples dans le milieu où vit l'enfant. Il l'habitue, suivant le conseil de Montaigne, à « sonder la portée d'un chacun : un bouvier, un maçon, un passant; il faut tout mettre en besogne et emprunter à chacun, selon la marchandise, car tout sert en un ménage ; la sottise même et la faiblesse d'autrui lui seront instructives ; à contrôler les grâces et façons d'un chacun, il s'engendrera envie des bonnes et mépris des mauvaises ». L'enfant comprend ainsi, par degrés, que, dans l'école, dans la famille, dans la commune et, par analogie, dans la société, pour que l'ordre règne, chacun doit s'incliner volontairement devant des règles de justice ou d'intérêt général.

Ces vertus ne doivent pas être enseignées à la légère et par échappées ; il faut qu'elles se mêlent à l'enseignement tout entier, c'est ainsi qu'elles entrent et se fixent dans les âmes. « La philosophie, dit Montaigne, comme formatrice des jugements et des œuvres, a ce privilège de se mêler partout. »

Enfin, et ceci est essentiel dans la culture des inclinations personnelles, que l'enfant s'exerce, le plus tôt possible, et dans la mesure de son intelligence, à s'étudier et à se connaître. C'est le meilleur moyen, s'il le veut, de corriger ses défauts, de conserver et d'accroître ses qualités. Par là aussi, discernant ses goûts et sa

vocation véritable, il s'épargnera les déceptions douloureuses d'une ambition exagérée, vaniteuse et brouillonne.

3° *L'appel aux sentiments généreux; l'émulation et l'encouragement.* — De très bonne heure se manifeste chez l'enfant le désir d'être loué, admiré. On peut mettre à profit cette tendance pour accentuer en lui le sentiment de la dignité.

Ainsi, faisant appel à l'amour-propre, on le détournera des actes qui le rabaissent, on l'excitera aux actes qui l'élèvent et l'honorent. Lorsqu'il a ainsi évité le mal ou fait le bien, on doit le féliciter et l'encourager, en lui laissant comprendre qu'on n'a pas été surpris de le voir se montrer digne de la confiance qu'on avait en lui. Il convient de ne pas dépasser ici certaines limites. Des éloges excessifs donnent à l'enfant une idée exagérée de son mérite et le rendent outrecuidant et vaniteux. « La louange, dit Fénelon, doit l'animer sans l'enivrer. » De même les éloges trop fréquents perdent bientôt leur prix. En tout cas, ces témoignages de satisfaction doivent être sincères et partir du cœur, si l'on veut qu'ils aillent au cœur. Mais ce qui vaut mieux encore que les éloges, ce sont les marques de confiance, car elles amènent l'enfant à n'ambitionner d'autre récompense que l'estime des autres et sa propre satisfaction.

L'emploi des reproches et des réprimandes exige peut-être encore plus de tact et de mesure. Humilier l'enfant en lui faisant honte de sa faute, surtout devant ses camarades, ou l'émouvoir trop vivement par des reproches trop sévères, par des menaces violentes, voilà le double écueil qu'il faut éviter. Humilié, l'enfant peut perdre le sentiment de ses forces et de sa valeur; découragé, il manquera de confiance et de ressort, quand les circonstances l'obligeront à faire acte d'initiative personnelle. En outre, s'il conserve un souvenir trop vif de cette humiliation, il peut devenir dissimulé et haineux.

La crainte, dans beaucoup de cas, produit des effets non moins funestes. Elle rend l'enfant incapable de tout sentiment sincère, de toute initiative généreuse. « Celui qui a tremblé devant ses parents, a dit Luther, tremblera toute sa vie devant le bruit d'une feuille que le vent soulève. » Comme les paroles humiliantes, la crainte inspire à l'enfant des sentiments d'hypocrisie et de haine.

Après lui avoir fait honte de sa faute, il est nécessaire de lui laisser l'espoir du relèvement. On lui persuade qu'il peut, s'il le veut, redevenir ce qu'il était; on a encore assez de confiance en lui

pour espérer qu'il saura bientôt réparer et faire oublier ses torts. Aux reproches doivent succéder les encouragements.

C'est ainsi que le maître amène les enfants à se rendre service les uns aux autres et les dispose en revanche à ne compter que sur eux-mêmes ; car rien ne développe l'estime de soi comme cette double certitude : « je me suffis à moi-même et je suis utile à autrui ». Il leur fait comprendre que l'écolier qui copie ses devoirs est à la fois un paresseux, un vaniteux et un menteur; que c'est manquer de dignité que demander avec insistance des permissions, des récompenses et des faveurs, que pleurnicher pour un refus, pour un rien. Il ne tolère pas la délation, qui est l'acte d'une âme basse et jalouse; il amène au contraire par sa bienveillance les enfants coupables à avouer leurs fautes, en leur faisant comprendre que l'aveu est noble et courageux.

Qu'il évite surtout de reprocher aux enfants l'insuffisance de leurs facultés, car personne ne consent de gaieté de cœur à être traité d'inintelligent ou d'imbécile. D'autre part, « à force de dire à un enfant qu'il est sot, il peut finir par le croire », et même par le devenir.

4° *Le respect des autres et le respect de soi-même.* — Mais l'homme est l'être sociable par excellence. En relations nécessaires et quotidiennes avec ses semblables, il est tenu de respecter en eux ce qu'il doit respecter en lui. Cela contribue, par une réaction naturelle, à accroître le sentiment de sa propre dignité. Disposer les enfants à respecter leurs camarades, c'est déjà les amener, sans qu'ils s'en doutent, à se respecter eux-mêmes.

Ainsi, comme l'a recommandé M. Vessiot, ne faut-il pas que dans l'école ou pendant leurs jeux « les enfants se permettent de rendre leurs camarades ridicules (contrefaire les autres, faire des croix dans le dos, donner des sobriquets, etc.); qu'ils fassent allusion aux infirmités ou aux difformités de quelques-uns d'entre eux (bossus, boiteux, bancals, borgnes, etc.), à la situation de famille ou aux malheurs de famille de certains autres (pauvreté, vices de naissance, condamnations judiciaires, etc.) ; que les grands tyrannisent les petits, l'abus de la force étant une lâcheté; il faut au contraire encourager les grands et les forts à protéger les petits et les faibles : ils puiseront dans ce rôle un sentiment d'estime pour eux-mêmes ».

5° *Les sanctions.* — Si malgré les bons exemples, les conseils et les exhortations, l'enfant manifeste encore, par étourderie ou à bon escient, des sentiments bas et grossiers, on ne doit pas hésiter à faire usage des punitions et à recourir à la crainte ; ce qu'il

faut avant tout, c'est lui donner l'habitude de se respecter ; or la crainte du châtiment peut, dans certains cas, arrêter le développement du mal.

Cette question sera d'ailleurs traitée avec plus d'ampleur dans le chapitre relatif à la *Discipline*.

LECTURES

A. Bain. *La science de l'éducation*, ch. iv, p. 58-59. — François Guizot. *Instruction publique. Education*. Extraits par Félix Cadet, p. 192. 194, 200. — P. Félix Thomas. *L'éducation des sentiments*, ch. xx. — Alexandre Martin. *L'éducation du caractère*, p. 352, 357. — Rauh et Revault d'Allonnes. *Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation*, p. 92, 119.

SUJETS A TRAITER

1. L'égoïsme; quelles sont les inclinations qui s'y rapportent et que l'éducation doit cultiver ?
2. Dans quelle mesure faut-il donner satisfaction à l'instinct de sensualité chez l'enfant ? Moyens de culture de cette inclination corporelle.
3. Principaux moyens d'éducation de l'honneur.
4. L'émulation ; ses deux formes ; moyens de culture et précautions à prendre.
5. L'amour de la vie ; ses bons effets et, dans certaines conditions, ses conséquences fâcheuses. Moyens principaux de culture de cette inclination chez l'enfant.
6. Comment peut-on préserver l'enfant de l'avarice ?
7. Les diverses formes de l'amour-propre; parti qu'on en peut tirer dans l'éducation (*indiqué par le programme de 1re année*).

CHAPITRE IX

LES INCLINATIONS SOCIALES ET MORALES

I. — LES INCLINATIONS SOCIALES

I. **Définition et division des tendances sociales.** — Les tendances sociales rattachent l'individu aux individus de son espèce ; unissant les hommes entre eux par une solidarité naturelle de sentiments, de pensées et d'actions, elles créent dans les différents groupes humains, famille, cité, patrie, humanité, une sorte de conscience collective où viennent se rapprocher et se confondre plus ou moins intimement les différentes consciences individuelles. Le philosophe français Auguste Comte les a toutes réunies sous le nom d'*altruisme*, pour mieux les opposer à l'ensemble des tendances personnelles réunies sous le nom d'*égoïsme*. A ce point de vue, on pourait dire que l'altruisme est la force centrifuge de la sensibilité morale, de même que l'égoïsme en est la force centripète.

Toutefois, ce qu'on appelle amour d'autrui n'est pas plus que ce qu'on appelle amour de soi une tendance simple ou unique : c'est en réalité un système assez complexe de tendances multiples, que nous devons tout d'abord soumettre à notre analyse et où nous distinguerons trois principales inclinations élémentaires : la *sympathie*, l'*instinct d'imitation* et l'*amour d'autrui* proprement dit.

II. **La sympathie.** — On a souvent confondu la sympathie avec l'ensemble des tendances sociales, ou tout au moins on l'a considérée comme le principe commun de toutes ces tendances ; c'est à peu près comme si l'on plaçait dans l'amour du plaisir et la crainte de la douleur la condition première et suffisante de toutes les inclinations personnelles.

Tout d'abord, il nous faut prendre garde à l'équivoque du mot. Dans la langue courante, il désigne le plus souvent un sentiment particulier, une forme, d'ailleurs assez vague, de l' « émotion

tendre », une sorte d' « amour naissant », de même que le mot « antipathie » désigne une forme atténuée de la haine. En ce sens, la sympathie est non une tendance, mais une émotion, qui doit se rattacher d'ailleurs à la tendance de l'amour d'autrui proprement dit.

Ce que nous appelons ici *sympathie*, c'est, au sens étymologique du mot, la disposition générale et naturelle que l'on remarque chez tous les hommes, et même chez la plupart des animaux, à partager les émotions ou sentiments de leurs semblables : sympathiser veut dire souffrir ou s'émouvoir avec. — Toute émotion en effet est plus ou moins contagieuse, en ce sens que de la personne qui l'éprouve elle passe, en quelque sorte, à d'autres personnes, par cela seul que celles-ci assistent à sa manifestation extérieure et en comprennent immédiatement le sens. Je ne peux pas voir ou entendre rire autour de moi sans éprouver aussitôt comme une velléité de rire moi-même ; le spectacle de la souffrance ou de la tristesse d'autrui m'est pénible. Est-il un sentiment qui se communique plus facilement dans les foules que la peur? On a même donné un nom particulier, la *panique*, à cette sympathie de l'épouvante. L'éducation, l'habitude peuvent affaiblir ou annuler ces effets naturels, surtout pour certains sentiments; mais on remarque, chez les différents individus, une facilité d'autant plus grande à les subir dans toute leur force qu'ils sont plus voisins de l'état de nature, par exemple chez les enfants et dans les classes populaires. Qu'un enfant convoite un jouet, et vous verrez aussitôt ses compagnons, jusque-là indifférents, rivaliser de convoitise avec lui. Si, dans une réunion de gens du peuple, jusque-là pacifiques, un des assistants se met en colère, il est fort à parier que tous les autres vont s'irriter et se quereller à l'unisson. Il y a donc dans les sensibilités individuelles des êtres humains une sorte de tendance à harmoniser leurs états, et cette tendance est la sympathie, au sens propre du mot. Un moraliste et économiste anglais, Adam Smith, a cru y voir le principe de la morale; il est certain en tout cas qu'elle exerce une profonde influence sur les sentiments et les mœurs des hommes. A son insu et presque malgré soi, on finit par refléter l'humeur habituelle des personnes avec lesquelles on vit. L'enfant, élevé dans un milieu mélancolique ou morose, deviendra presque fatalement un homme triste ou tout au moins grave et sérieux. Celui-là serait bien déshérité de la nature qui n'aurait pas l'âme tendre et affectueuse après une

enfance toute réchauffée par la tendresse et l'affection du foyer domestique. En revanche, comment aurait-il un cœur ouvert à la pitié, celui qui aurait grandi au sein de la colère et de la haine?

Dans cette tendance quasi machinale qui nous porte ainsi à sympathiser avec les autres hommes, il n'y a aucun désintéressement, rien qui ressemble à l'amour véritable, et cependant c'est là que se fait, pour ainsi dire, le passage des inclinations personnelles aux inclinations sociales, de l'égoïsme à l'altruisme. Bon gré mal gré, nous sommes amenés par elle à nous intéresser à autrui, à sortir de notre conscience individuelle pour nous solidariser avec des consciences différentes et étrangères : nous vibrons sous le choc d'un bonheur ou d'un malheur qui n'est plus nécessairement le nôtre ; nous commençons à graviter autour d'un autre centre que notre « moi ».

L'étude complète de la sympathie ainsi entendue reste à faire. Elle a été à peine ébauchée par les psychologues contemporains, à cause « du préjugé, consacré par les langues, qui identifie la sympathie avec la pitié, la tendresse, la bienveillance, et les sentiments qui établissent entre deux êtres un lien d'accord et une réciprocité[1] ». Nous ne pouvons donner ici que quelques brèves indications.

D'abord, la sympathie, étant une tendance naturelle, produit, conformément à la loi générale des tendances, un plaisir quand elle est satisfaite, une peine quand elle est contrariée, un désir quand elle est simplement excitée ou mise en jeu, soit par des circonstances extérieures, soit par le cours spontané des idées dans la conscience de l'individu. Ainsi, éprouvons-nous une joie? cette joie redouble quand nous la voyons partagée par ceux qui nous entourent. Comme dit le proverbe : « plus on est de fous, plus on rit ». Au contraire, nous sommes presque honteux de notre joie et nous la sentons se refroidir, si les visages des assistants expriment l'indifférence ou la tristesse. La douleur la plus amère s'adoucit, et il y a presque un charme dans la souffrance, quand un autre pleure avec nous. Le plus sûr moyen de prolonger les sanglots d'un enfant, c'est de faire mine de le plaindre; ayez l'air de ne pas les entendre, il sera bien vite consolé. D'autre part, des émotions qui nous paraîtraient insupportables si nous les ressentions directement et en quelque sorte pour notre propre compte, nous attirent et nous plaisent, lorsque nous les éprouvons par sympathie et de compte à demi avec autrui : n'est-ce pas le secret du plaisir que nous causent la tragédie et le drame? « Il est doux, dit Lucrèce dans des vers célèbres, quand les vents troublent la haute mer, de voir, assis sur le rivage,

(1) Ribot. *La psychologie des sentiments*, p. 226. Paris, F. Alcan.

la grande tourmente des matelots en proie à la tempête. » Il y a donc chez tous les hommes un désir, un besoin de sympathie qui fait rechercher à chacun d'eux les occasions soit de communiquer ses propres émotions à autrui, soit de partager lui-même les émotions d'autrui, et ce besoin est évidemment un des principaux facteurs de la sociabilité humaine.

En second lieu, la sympathie a évidemment pour effet de renforcer dans chaque individu les émotions auxquelles il est naturellement enclin, pour peu que la manifestation en soit fréquente dans le milieu où il vit. Nous sympathisons d'autant plus facilement avec un sentiment que nous l'éprouvons plus facilement nous-mêmes, et c'est pourquoi un enfant, par exemple, est incapable de sympathiser avec certains sentiments de ses parents, ne les ayant jamais lui-même éprouvés. Remarquons d'ailleurs que, pour sympathiser avec un sentiment, il faut pouvoir l'imaginer, s'en faire une idée, et comment se faire une idée d'un sentiment qui n'a jamais encore été présent dans la conscience? Dès lors, tout ce qui élargit notre expérience sentimentale, tout ce qui enrichit notre mémoire et notre imagination affectives, ouvre de plus notre âme à la sympathie. Supposez un esprit étroit joint à une sensibilité pauvre, l'homme ainsi fait sera presque impuissant à sortir du petit cercle de ses impressions personnelles. Dès lors les progrès de la sympathie suivront, toutes choses égales d'ailleurs, ceux de l'intelligence. C'est ce qu'affirme la loi ainsi énoncée par Spencer : « L'étendue et la clarté de la sympathie sont en raison de l'étendue et de la clarté des représentations. »

Enfin, bien que la sympathie soit foncièrement distincte de la bienveillance, — ou de l'amour, si l'on aime mieux la nommer ainsi, — elle lui est cependant plus étroitement unie qu'à toute autre émotion ou inclination. Il y a entre l'une et l'autre une sorte d'action réciproque qui pourrait être formulée ainsi : 1° La sympathie tend à exciter et à développer l'amour; 2° L'amour tend à exciter et à développer la sympathie.

Expliquons ces deux formules, et d'abord la première. Une personne souffre et je la vois souffrir : cette vue éveille en moi une souffrance analogue. Jusqu'ici c'est la sympathie pure et simple; mais presque toujours cette souffrance sympathique provoque en moi un nouveau sentiment qu'il ne faut pas confondre avec elle : un sentiment de pitié. M. Ribot a bien discerné ces deux sentiments[1].

« Le premier moment, dit-il, pourrait être défini : un unisson psychologique. Si pendant cette période d'unisson on pouvait lire dans l'âme de ceux qui sympathisent, on percevrait un fait affectif unique réfléchi dans plusieurs consciences.... Mais cet état de sympathie ne constitue pas, par lui-même, un lien d'affection, de tendresse, entre ceux qui l'éprouvent, il ne fait qu'y préparer. — Le second moment est celui de la sympathie, au sens restreint et populaire du mot : elle est un unisson psychologique, plus un élément nouveau; il y a

(1) *La psychologie des sentiments*, p. 229.

addition d'une autre manifestation affective (émotion tendre, bienveillance, compassion, pitié, etc.). Ce n'est plus la sympathie pure et simple : c'est un composé *binaire*. L'habitude commune de ne considérer les phénomènes que sous leur forme compléte, supérieure, en masque souvent l'origine et la composition.

« Pour comprendre d'ailleurs qu'il y a ici dualité, fusion de deux éléments distincts et que ce n'est pas une analyse factice, il suffit de remarquer que la sympathie (au sens étymologique) peut exister sans aucune émotion tendre, bien plus, qu'elle peut l'exclure, au lieu de la susciter. On sait que les animaux qui vivent en troupe s'éloignent presque toujours d'un blessé et le délaissent. Chez les hommes, que de gens qui en voyant souffrir, ont hâte de se soustraire à ce spectacle pour supprimer la douleur qui s'éveille en eux par sympathie ! Cela peut aller jusqu'à l'aversion : le mauvais riche de l'Évangile en est le type. C'est donc une complète erreur psychologique que de considérer la sympathie comme capable à elle seule de faire sortir de l'égoïsme : elle ne fait que le premier pas, et non toujours. »

Il n'en est pas moins vrai que, de toutes les causes qui peuvent faire jaillir en nous l'émotion tendre, la plus puissante peut-être est la sympathie, surtout la sympathie de la souffrance. Des indifférents, des étrangers voyagent ensemble, traversent les mêmes aventures, affrontent les mêmes dangers, et cette communauté d'émotions suffit pour les transformer en amis.

D'autre part, si nous pouvons sympathiser avec des indifférents et même avec des ennemis, il est certain cependant que la sympathie n'est jamais aussi facile et aussi vive qu'entre personnes qui s'aiment; et c'est là vraisemblablement la raison pour laquelle sympathie et bienveillance ou affection sont presque considérées comme synonymes. De celui qu'on aime, on est prêt à partager tous les sentiments, joie, tristesse, désir, crainte, colère même; et au contraire on a peine à entrer dans les sentiments de celui qu'on hait. Bien souvent sa joie vous attriste, sa peine vous réjouit; et cette opposition de sentiments est ce qu'on a justement appelé l'antipathie. Toute sympathie en général nous est précieuse, mais surtout la sympathie des personnes que nous aimons, et quand elle nous manque, quand les cœurs avec lesquels nous étions accoutumés à échanger nos sentiments les plus intimes semblent se fermer pour nous, cette épreuve est souvent plus difficile à supporter que la mort même.

Par cela même que l'altruisme favorise la sympathie, on peut en conclure que l'égoïsme tend plutôt à l'étouffer. Certes l'égoïste le plus déterminé ne pourra pas toujours s'empêcher de ressentir quelque contre-coup des souffrances d'autrui, mais il en évitera le spectacle, et comme il ne s'intéresse guère à ce qui se passe dans la conscience des autres, il ne fera aucun effort pour se représenter leurs émotions, et par conséquent ne sera nullement disposé à sympathiser avec elles.

III. L'instinct d'imitation. — L'instinct d'imitation est dans

l'ordre de l'activité ce que la sympathie est dans l'ordre de la sensibilité. M. Ribot ne les sépare pas l'une de l'autre.

« Sous sa forme primitive, dit-il, la sympathie est réflexe, automatique, inconsciente ou très faiblement consciente : c'est « la tendance « à produire en nous-mêmes une attitude, un état, un mouvement du « corps que nous percevons dans une autre personne ». (Bain.) C'est l'imitation à son plus bas degré.

« Entre la sympathie et l'imitation, au moins à cette époque primitive, je ne vois qu'une différence d'aspect; la sympathie désignant surtout le côté passif, réceptif du phénomène, l'imitation son côté actif et moteur. Elle se manifeste chez les animaux qui forment des agrégats (non des sociétés), comme un troupeau de moutons, une meute de chiens qui courent, fuient, s'arrêtent, aboient tous en même temps, par imitation purement physique; chez l'homme, rire et bâiller par imitation, marcher au pas, reproduire les mouvements d'un funambule qu'on regarde, sentir dans les jambes une secousse quand on voit un homme qui tombe, et cent autres faits de ce genre, sont des cas de sympathie physiologique. Elle joue un grand rôle dans la psychologie des foules, avec ses brusques attaques et ses paniques soudaines. Dans les maladies nerveuses, les exemples surabondent : épidémie de crises hystériques, de convulsions, d'aboiements, de hoquets, etc. »

Cette imitation, d'abord purement instinctive, s'accompagne d'un plaisir qui la rend à moitié consciente et volontaire. On remarque cet effet même chez les animaux; témoin ce trait d'un jeune orang-outang raconté par Flourens dans les *Observations de Cuvier sur l'instinct et l'intelligence des animaux* » (2e édition, p. 66).

« J'allais un jour le visiter avec un illustre vieillard, observateur fin et profond. Un costume un peu singulier, une démarche lente et débile, un corps voûté fixèrent, dès notre arrivée, l'attention du jeune animal. Il se prêta avec complaisance à tout ce qu'on exigeait de lui, l'œil toujours attaché sur l'objet de sa curiosité. Nous allions nous retirer, lorsqu'il s'approcha de son nouveau visiteur, prit avec douceur et malice le bâton que celui-ci tenait à la main, et feignant de s'appuyer dessus, courbant le dos, ralentissant le pas, il fit ainsi le tour de la chambre où nous étions, imitant la pose et la marche de mon vieil ami. »

Voici un autre exemple, emprunté à Jean-Jacques Rousseau, qui montre bien, dit Ad. Garnier[1], tout ce que l'imitation a de naïf et de spontané chez l'homme et surtout chez l'enfant.

« Il vint à Genève un charlatan italien; il avait des marionnettes, et nous nous mîmes à faire des marionnettes; ses marionnettes jouaient des manières de comédie, et nous fîmes des comédies que nos pauvres parents avaient la patience de voir et d'entendre. Mais mon oncle Bernard ayant un jour lu dans la famille un très beau

(1) *Traité des facultés de l'âme*, t. I, p. 241.

sermon de sa façon, nous quittâmes les comédies et nous nous mîmes à composer des sermons[1]. »

C'est l'instinct d'imitation qui donne à tous les individus d'une même société les mêmes mœurs, le même langage, le même costume, en un mot une empreinte uniforme. Si nous n'étions pas ainsi disposés à nous imiter les uns les autres, si chacun aimait à se rendre singulier, la vie en commun deviendrait presque impossible. Mais cet instinct a aussi des conséquences esthétiques. Nous nous plaisons à imiter nos semblables, les animaux et jusqu'aux objets de la nature inanimée pour le seul plaisir d'en contempler les imitations. On ne saurait sans doute expliquer entièrement les beaux-arts par cet unique principe, mais il n'en est pas moins certain que l'imitation est un des grands principes de l'art. Parfois même nous admirons les représentations d'originaux que nous n'aimerions pas à regarder.

Cet instinct est surtout très actif chez les enfants, et c'est la raison pour laquelle l'influence des camarades, plus faciles à imiter, prime bien souvent celle du maître.

IV. **L'amour d'autrui proprement dit.** — Quoi qu'en aient dit La Rochefoucauld et ses partisans, il existe dans la nature humaine une inclination spéciale qui nous porte à rechercher nos semblables, à être heureux de leur bonheur et à le désirer, quelquefois plus vivement que notre bonheur propre. Cette tendance pourrait se définir le *besoin d'aimer*. Elle est en quelque sorte l'antithèse de l'instinct de la personnalité. Celui-ci est un besoin de s'affirmer soi-même, fût-ce au détriment d'autrui; celui-là est un besoin de se nier soi-même au profit d'autrui. L'*oubli de soi*, ou ce qu'on appelle encore l'*abnégation*, en est le caractère le plus sensible. « Aimer, a dit Leibnitz, c'est être heureux du bonheur d'autrui, » définition incomplète qui conviendrait aussi bien à la sympathie. Aimer, dans toute la force du terme, c'est désirer le bonheur d'autrui au point de le préférer au sien même.

Cette inclination est moins précoce en général que les inclinations personnelles. Cependant Darwin croit pouvoir fixer à deux mois la date de sa première apparition : on la fixerait plus probablement vers neuf mois (Darwin) ou douze mois (Bernard Perez) d'après des observatiens nettes. Elle est aussi moins répandue que l'amour de soi, ou du moins, très énergique chez quelques individus, elle est souvent très faible chez beaucoup d'autres : ce qui n'a pas lieu de nous surprendre, car il en est ainsi, à différents degrés, de toutes les tendances instinctives. On pourra même

(1) J.-J. Rousseau. *Œuvres complètes*, édit. 1822, t. I, p. 40.

rencontrer des enfants et surtout des hommes qui paraîtront absolument égoïstes, incapables d'aimer, soit que la nature ait en quelque sorte oublié de mettre en eux le germe de l'amour d'autrui, soit que ce germe, trop fragile à l'origine, ait été étouffé par l'éducation ou les circonstances.

Le besoin d'aimer se traduit par une émotion tout à fait particulière, l'*émotion tendre*, le sentiment d'amour, qui présente des analogies tout à la fois avec la joie, la tristesse, le désir, sans se confondre avec aucun d'eux.

« L'expression physiologique de la tendresse, dit Ribot[1], en ce qui concerne les mouvements, est réductible à une seule formule, l'attraction, ce qui la rapproche du désir; ces mouvements qui ont l'embrassement pour fin dernière font contraste avec ceux de la colère par un caractère général de relâchement. Un autre mode d'expression qui lui est propre, sinon exclusif, est le sourire. »

C'est par le premier sourire de l'enfant que la mère ou la nourrice devinent l'éveil de son affection. Souvent aussi la tendresse humecte les yeux, mais les larmes qu'elle fait verser sont de douces larmes. Ajoutons qu'elle entre à titre d'élément dans beaucoup d'émotions composées, telles que la pitié, la vénération, l'admiration, la reconnaissance, etc.

Il importe de montrer, par une analyse plus approfondie, que l'amour d'autrui n'est pas une simple transformation de l'amour de soi.

Selon La Rochefoucauld et ses partisans, toutes nos inclinations naissent de l'amour-propre qui est « l'amour de soi et de toutes choses pour soi ».

Dans cette hypothèse, on ne s'intéresse aux autres qu'en raison des avantages qu'on retire ou qu'on espère de leur commerce, ou bien encore parce qu'ils sont pour nous une occasion de satisfaire notre besoin d'action ou de pouvoir, ou peut-être aussi parce qu'on se met soi-même à leur place par une sorte d'illusion de la pensée De toute façon, c'est soi qu'on aime en eux.

Il y a dans ces assertions une part de vérité qu'il faut reconnaître.

Tout d'abord il est vrai que l'égoïsme peut prendre et prend trop souvent le masque de l'amour. Ainsi, on peut être reconnaissant, pitoyable, serviable par intérêt ou amour-propre ; mais ces contrefaçons tout extérieures n'empêchent pas le désintéressement véritable et sincère d'exister, et même elles n'auraient aucun sens, aucune raison d'être s'il n'existait pas. On pourrait retourner

(1) *La psychologie des sentiments*, p. 231.

contre La Rochefoucauld sa propre maxime : l'hypocrisie est un hommage rendu par le vice à la vertu. D'ailleurs, si l'on peut se laisser tromper par les manifestations extérieures, il reste toujours cette différence infaillible entre le véritable amour et le faux, que celui-ci est ressenti intérieurement par la conscience sous la forme de la tendresse, tandis que, dans l'autre, toute émotion se trouve réduite au seul désir.

Une seconde concession qu'il faut faire à la doctrine de La Rochefoucauld, c'est que nous commençons par nous aimer nous-mêmes avant d'aimer les autres et que l'amour de soi, qui précède ainsi l'amour d'autrui, en est bien souvent la condition nécessaire. Pourquoi, en effet, aimons-nous les autres sinon, la plupart du temps, parce qu'ils nous font du bien, ou parce que nous leur en faisons nous-mêmes, ou parce qu'ils nous ressemblent ou nous appartiennent en quelque façon ? Il est bien évident que si les services qu'on nous rend ne nous faisaient aucun plaisir, nous ne pourrions pas en être reconnaissants.

Mais il ne faut pas en conclure que l'amour de soi suffise à produire, par une sorte de métamorphose, l'amour d'autrui, à moins de confondre la condition nécessaire d'une chose avec sa cause unique et suffisante. Ce sont bien les sentiments personnels qui déterminent en nous l'apparition des sentiments altruistes, mais à la condition que nous soyons déjà capables d'aimer autre chose que nous-mêmes.

Si la faculté ou le besoin d'aimer n'existe pas déjà en nous, aucune satisfaction de l'amour de soi ne pourra en susciter même l'apparence. Le véritable égoïste reçoit des bienfaits sans reconnaissance, vit avec les siens sans tendresse et assiste au malheur d'autrui sans pitié. Au contraire, là où cette faculté existe, là où elle est naturellement énergique, elle trouve partout des raisons de s'exercer. Dans une âme tendre, le moindre bienfait excite une reconnaissance infinie. Il n'est même pas toujours besoin d'un sentiment personnel pour éveiller la tendance à aimer ; car nous n'aimons pas seulement ceux qui nous ont fait du bien : l'amour peut naître de l'admiration tout aussi bien que de la reconnaissance. Combien d'hommes se sont fait tuer volontairement pour Napoléon qui ne les connaissait pas, qui ne leur avait jamais personnellement rendu aucun service, simplement parce qu'il personnifiait à leurs yeux un idéal de grandeur et de gloire ! Parfois même, l'amour semble naître sans cause, du moins sans aucune

autre cause que le besoin d'aimer, et tel est, par exemple, le cas de cette pauvre servante, toujours prête à s'attacher, à se dévouer, même pour des inconnus ou des ingrats, dont Flaubert a retracé l'histoire dans *Un cœur simple*. Les animaux eux-mêmes nous donnent d'ailleurs des exemples de pareils faits. Ainsi le chat, le tigre, sont les équivalents de l'égoïsme parfait dans l'espèce humaine; tandis que le chien, léchant la main qui le frappe, se laissant mourir sur la tombe de son maître, peut être considéré comme le type de la tendresse et du dévouement dans l'ordre animal.

Ces différentes tendances, sympathie, instinct d'imitation, besoin d'aimer, plus ou moins étroitement combinées entre elles, donnent naissance à des tendances composées, telles que l'amitié, l'amour proprement dit, le patriotisme, etc.

V. **Les tendances sociales particulières.** — Si nous considérons la plus ou moins grande étendue des groupes auxquels ces endances se rapportent, nous pouvons les répartir en quatre classes.

1° Sous leur forme la plus générale, elles s'étendent à tous les hommes, sans faire en quelque sorte acception des personnes, et constituent cet instinct vague et indéterminé de la «*sociabilité*», que beaucoup de psychologues et de zoologistes admettent comme la principale condition d'existence des sociétés humaines et animales.

« On trouve chez les animaux, dit Dugald-Stewart, des traces bien évidentes de l'instinct de société... Quelques tribus ne nous présentent que des unions temporaires pour atteindre un but particulier, pour repousser, par exemple, une agression hostile; mais d'autres espèces manifestent un véritale goût pour la société, un plaisir particulier à vivre en compagnie, sans aucune apparence de but ultérieur. Ainsi on voit souvent un cheval, renfermé seul dans un enclos, abandonner sa nourriture et briser les barrières pour rejoindre dans un champ voisin des animaux de son espèce. Tout le monde a remarqué avec quelle vivacité et quelle gaieté le cheval court sur une route, lorsqu'il voyage avec un compagnon, et combien son allure est triste lorsqu'il marche seul; et l'on sait depuis longtemps que les bœufs et les vaches n'engraissent pas aussi rapidement lorsqu'ils sont seuls que lorsqu'ils paissent en troupeaux, quand bien même on compenserait leur solitude par de plus gras pâturages[1]. »

Cet instinct de société n'est pas moins manifeste dans l'espèce humaine.

(1) Dugald Stewart. *Philosophie des facultés actives et morales*, traduction française. t. I, p. 31.

« Considérez, dit un philosophe anglais[1], les traits et les gestes d'un enfant à la mamelle lorsqu'on lui en présente un autre. Tous les deux, à l'instant, sans qu'on puisse supposer qu'ils cèdent à la force de l'habitude, expriment leur joie d'une manière évidente : leurs yeux brillent, leur visage et leurs mouvements s'animent. »

Aussi nulle peine n'est-elle comparable à celle de l'isolement absolu, pas même la peine de mort.

« Pour réformer les détenus à Auburn, on les avait soumis à un isolement complet; mais cette solitude absolue, quand rien ne la distrait et ne l'interrompt, est au-dessus des forces de l'homme... Elle ne réforme pas, elle tue... Les malheureux sur lesquels se fit cette expérience tombèrent dans un état de dépérissement si manifeste que leurs gardiens en furent frappés; leur vie parut en danger; cinq d'entre eux, pendant une seule année, avaient déjà succombé... l'un d'eux était devenu fou; un autre, profitant de l'entrée du geôlier, s'était précipité hors de sa cellule, au risque d'une chute mortelle[2]. »

C'est le besoin de la société qui rend si pathétique cette exclamation que Daniel de Foë prête à son héros, lorsqu'il fouille les débris du navire espagnol échoué sur les bords de son île : « Oh! si un homme eût été sauvé, si un seul homme eût été sauvé[3]! »

On connaît la parole célèbre attribuée par l'antiquité au philosophe pythagoricien Archytas :

« Si quelqu'un montant dans les cieux contemplait seul le spectacle du monde et la splendeur des astres, il n'éprouverait qu'une froide admiration, tandis qu'il serait transporté de joie s'il avait avec qui la partager[4]. »

Quand cet instinct devient réfléchi et raisonné, il prend le nom de *philanthropie*, mais on peut dire, en un sens, qu'il y a dans tout homme une sorte de philanthropie naturelle, plus ou moins limitée et déterminée dans son expression par les circonstances de lieu et de temps où il est placé.

2° Le plus souvent, les tendances sociales s'attachent au groupe particulier auquel l'individu appartient par une communauté d'intérêts, de sentiments, d'origine, etc. ; elles deviennent alors *grégaires* ou *corporatives;* et tels sont, par exemple, l'esprit de corps, l'esprit de caste, l'esprit de clocher; tel est même, sous une forme plus élevée et plus complexe, le patriotisme.

L'amour de la patrie, comme nous l'avons nous-même montré ailleurs, est en effet une synthèse de toutes nos inclinations où

(1) Swelide's. *Philosophy of natural history.*

(2) De Beaumont et de Tocqueville. *Système pénitentiaire aux Etats-Unis.* 1e édition, p. 13. D'après Ad. Garnier.

(3) Ad. Garnier. *Traité des facultés de l'âme*, t. I, p. 256.

(4) Cicéron.

chacune peut prédominer chez les différents individus selon la diversité des éducations et des caractères[1].

« L'instinct y a d'abord sa part. C'est une loi de la vie que tout être vivant est lié à son milieu. Il existe de même une sorte d'adaptation et d'harmonie mystérieuse, mais certaine, entre chacune des races de l'humanité et le sol où elle est fixée. C'est, pour ainsi dire, le sol qui a fait la race lentement, insensiblement, pendant des siècles. Maintenant ils tiennent l'un à l'autre, et l'individu sent bien cet invisible lien qui l'attache à son pays, au malaise qu'il éprouve souvent lorsqu'il est transporté loin du sol natal.

« L'habitude joint ses effets à ceux de l'instinct. Notre enfance, notre jeunesse se sont écoulées dans ce petit coin du monde : c'est là que sont tous nos souvenirs; nous avons mis là toute notre âme. Qu'importe qu'un peu d'égoïsme se mêle à cet amour ? Il n'en est que plus fort et plus vivace. Aimer sa patrie, c'est bien, en un sens, s'aimer soi-même, car c'est aimer le pays où l'on est chez soi, avec les siens, dans une atmosphère morale où l'âme s'épanouit à l'aise. N'est-il pas naturel qu'on préfère ce pays à tous les autres ?

« Mais cet amour contient de plus nobles penchants. Ainsi, où l'homme trouverait-il une plus ample satisfaction à son besoin d'aimer et d'être aimé que dans la patrie, où la famille est comme enveloppée et qui elle-même est comme une plus grande famille ? L'humanité est trop grande, elle est trop loin de nous pour offrir un objet saisissable à notre amour ; la patrie, au contraire, nous devient visible dans tous ces êtres dont la vie est continuellement mêlée avec la nôtre et qui font avec nous un échange incessant de sentiments et de pensées.

« De même, l'homme est naturellement amoureux de l'idéal. Il voudrait en vain borner sa vie et son amour aux objets les plus proches. Si c'est à eux qu'il s'attache d'abord, une force irrésistible le pousse plus loin et plus haut. Il faut à sa volonté un but plus grand que son propre bonheur, plus grand même que le bonheur des siens : il a besoin de se suspendre à quelque chose de plus solide et de plus durable que sa personnalité et sa famille. Or, la patrie ne se présente-t-elle pas à lui, lorsqu'il la voit dans l'histoire, comme une sorte d'être idéal, plus grand que les individus, qui dure à travers les siècles, toujours animé d'un même esprit et poursuivant une même œuvre ? Cette patrie qui est immortelle, en laquelle vit à jamais la mémoire de nos ancêtres, en laquelle vivra la nôtre, il est beau de travailler, il est beau de se sacrifier pour elle ! Voilà qui donne un but à la vie ; voilà une vraie raison de vivre. »

3° Il semble que le milieu le plus favorable au développement des tendances sociales soit la famille. C'est là du moins que l'homme éprouve d'abord la douceur d'aimer et d'être aimé. Aussi

(1) E. Boirac. *Cours élémentaire de philosophie*. Paris, F. Alcan.

n'est-il pas d'affections plus naturelles et plus fortes dans l'humanité que les *affections domestiques*.

La première de toutes, celle qui a bien souvent tous les caractères d'un instinct, c'est sans contredit l'*amour maternel*.

Oh ! l'amour d'une mère ! amour que nul n'oublie !
Pain merveilleux qu'un Dieu partage et multiplie !
Table toujours servie au paternel foyer!
Chacun en a sa part, et tous l'ont tout entier[1] !

« La mère, dit Socrate, allaite son enfant et lui prodigue tous ses soins avant d'en avoir reçu aucun bonheur, avant même d'en être connue. Elle cherche à deviner ses désirs, elle veille sur lui le jour et la nuit ; elle se tourmente, sans se demander quelle reconnaissance elle recevra de ses peines... Xantippe s'emporte en paroles contre son fils Lamproclès, mais elle ne souhaite à personne autant de bien qu'à lui. S'il est malade, elle fait tous ses efforts pour lui rendre la santé ; elle a soin que rien ne lui manque et, dans ses prières, elle demande pour lui les bienfaits des dieux [2]. »

L'*affection paternelle* implique une plus grande part de réflexion et de raisonnement, mais on peut dire que là où elle manque, c'est que, d'une manière générale, le besoin et la faculté d'aimer font à peu près complètement défaut. Bien souvent au contraire, il semble que, chez l'homme le plus égoïste, toute la tendresse dont il est capable se soit en quelque sorte resserrée et concentrée dans l'amour exclusif et jaloux qu'il éprouve pour ses enfants.

« L'affection du sang ne descend pas seulement des parents aux enfants : elle remonte des enfants aux parents et elle unit entre eux les frères et les sœurs. Nous considérons notre famille comme un tout dont chaque partie nous est chère. — La tendresse filiale ne vient pas nécessairement de la reconnaissance : elle résiste quelquefois aux mauvais traitements d'un père. Titus Manlius, relégué par son père à la campagne au milieu des esclaves dont il partageait la nourriture et les travaux, apprend que son père est menacé par un tribun d'une accusation capitale : il accourt à Rome pendant la nuit, pénètre chez l'accusateur, le force, un poignard sur la gorge, à se désister de son accusation et retourne en son lieu d'exil. Le duc de Bourgogne, fils du Grand Dauphin, se montre le plus sincère et le plus respectueux fils du plus indifférent et même du plus injuste des pères [3]. »

L'*amour filial* ne vient pas davantage de l'intérêt, de l'habitude ou de l'estime. Nous en trouverons la preuve dans ce fait emprunté aux *Annales du Prix Montyon* (Académie française) :

(1) V. Hugo. *Les feuilles d'automne*.
(2) Xénophon.
(3) Ad. Garnier. *Loc. cit.*, p. 288.

« De pauvres gens, de basse condition, recueillent un petit enfant, l'élèvent du mieux qu'ils peuvent, en lui laissant croire qu'il est leur fils. Ils l'envoient à une école gratuite de musique pour qu'il donne un jour des leçons de cet art. L'enfant devenu jeune homme se trouve en état d'exercer une profession honorable. Il est sur le point de se marier; ses parents adoptifs sont obligés à ce moment de lui révéler le secret de sa naissance. Qu'a-t-il à perdre ? rien sous le rapport de la fortune, rien non plus sous le rapport de l'amour-propre : la basse condition de ses père et mère ne le relevait aux yeux de personne. Tous les sentiments dont on fait dériver l'amour filial lui resteront. N'aura-t-il pas avec eux la même habitude ? Ne leur devra-t-il pas la même estime et plus de reconnaissance encore ? Le secret se révèle : le jeune homme est frappé de ce coup subit, et la violence de son chagrin lui cause une maladie qui ne se dissipe qu'au bout de trois mois. Il n'aime pas moins ses parents adoptifs, mais il les aime d'une autre manière : il y a dans son cœur une surabondance d'affection qui n'a plus où se déverser [1]. »

L'*affection fraternelle* paraît aussi résulter de l'idée même de la famille, plutôt que de l'habitude ou de l'intérêt.

« C'est une cause d'amitié, dit Socrate, que d'être nés du même sang, que d'avoir été élevés ensemble. On trouve plutôt des amis parmi ses frères que parmi ses concitoyens. Nous supposons naturellement que deux frères sont d'accord, et dans une république on tient plus de compte de celui qui a des frères [2]. »

« J'avais, dit J.-J. Rousseau, un frère plus âgé que moi de sept ans. Il apprenait la profession de mon père. L'extrême affection qu'on avait pour moi le faisait un peu négliger. Je ne le voyais presque point. A peine puis-je dire avoir fait connaissance avec lui, mais je ne laissais pas de l'aimer tendrement... Je me souviens qu'une fois que mon père le châtiait rudement et avec colère, je me jetai impétueusement entre eux deux, l'embrassant étroitement : je le couvris ainsi de mon corps, recevant les coups qui lui étaient portés, et je m'obstinai si bien dans cette attitude qu'il fallut enfin que mon père lui fît grâce, soit désarmé par mes cris et mes larmes, soit pour ne pas me maltraiter plus que lui [3]. »

4° Enfin les tendances sociales peuvent se resserrer et se concentrer encore davantage au point de se porter tout entières sur un seul individu qui devient alors l'objet d'une affection spéciale et, pour ainsi dire, *élective :* elles donnent ainsi naissance à l'amitié ou à l'amour (selon qu'il s'agit de deux personnes du même sexe ou de sexe différent).

(1) Ad. Garnier. *La psychologie et la phrénologie comparées*, p. 354.

(2) Xénophon.

(3) Rousseau. *Œuvres complètes*, éd. 1822, t. I.

L'*amitié* vraiment digne de ce nom est un sentiment très complexe. Elle peut n'être à l'origine qu'un attachement aveugle et presque animal. En tout cas, certains animaux sont capables de s'attacher ainsi.

« Une lionne, dit F. Cuvier, avait perdu le chien avec qui elle avait été élevée... On lui en donna un autre qu'aussitôt elle adopta. Cette lionne mourut à son tour; alors le chien nous offrit un tout autre spectacle... Il refusa de quitter la loge qu'il avait habitée avec elle; sa tristesse s'accrut de plus en plus; le troisième jour, il ne voulut plus manger, et il mourut le septième. »

« Cet attachement, dit Garnier, entre dans l'amitié, mais il ne la forme pas tout entière... L'homme qui n'aime que la foule, que le mouvement et la diversité de la multitude, qui ne sent pas le besoin d'une attache individuelle ne se fera pas d'amis. Il pourra estimer plusieurs de ceux qu'il rencontre et se plaire dans leur entretien, mais il ne s'en attachera aucun. D'un autre côté, le besoin d'un compagnon n'est pas celui d'un ami. Celui qui n'aimerait son ami que comme son chien ne connaît pas l'amitié. L'amitié comprend, outre l'attachement individuel, le besoin de se confier, de manifester, de répandre son âme. Mais s'attacher et se confier ne suffisent pas encore à constituer l'amitié. Beaucoup s'attachent au premier venu et se confient à tout le monde; l'amitié implique un choix, et ce choix est déterminé par l'estime et l'affection pour l'esprit et le caractère de celui à qui on se confie et on s'attache. Elle contient donc une partie de l'amour du bien et du beau. Être disposé à s'attacher et à se confier, estimer l'intelligence et les mœurs d'une personne, c'est être en excellente disposition pour devenir un ami; mais pour que l'amitié existe, il faut la réciprocité : il faut trouver dans un autre l'attachement et la confiance et lui offrir soi-même dans son mérite intellectuel et moral un objet d'estime et d'affection. Avant de se rencontrer il peut y avoir d'un seul côté une tendance à l'amitié et comme une espèce de force électrique qui cherche à s'échapper; mais c'est la présence de deux cœurs assortis qui forme l'amitié, comme c'est le contact de deux courants électriques qui fait jaillir l'étincelle. L'amitié demande à être confirmée par une longue habitude et par un échange de mutuels offices. Tant qu'elle n'a pas été mise à l'épreuve de la bonne et de la mauvaise fortune on ne peut en juger[1]. »

L'*amour* — nous voulons parler ici de la passion si souvent décrite par les romanciers — est un sentiment plus complexe encore, car il n'est presque pas d'inclination qui ne s'y trouve enveloppée. Herbert Spencer en a fait une analyse bien connue dont M. Ribot a pu dire : « Je n'en trouve aucune qui l'égale et je ne vois rien à ajouter ni à retrancher[1]. » Nous ne pouvons qu'y renvoyer le lecteur[2].

(1) Ad. Garnier. *Traité des facultés de l'âme*, t. I, p. 297.
(2) Herbert Spencer. *Psychologie*, trad. fr., t. II, Paris, F. Alcan.

Telles sont les principales formes que revêtent les tendances sociales dans les différents groupes où s'opère leur développement régulier.

II. — LES INCLINATIONS MORALES

I. **Définition des inclinations supérieures.** — Nos tendances naturelles ne se rapportent pas seulement à nos semblables ou à nous-mêmes : il en est aussi qui s'adressent à des objets impersonnels, tels que la vérité, la beauté, la justice, etc. On les nomme le plus souvent inclinations *supérieures* parce qu'elles correspondent en effet à une phase plus élevée du développement de l'âme humaine, ce qui revient à dire qu'elles ne se manifestent et surtout ne se développent qu'après les précédentes. On les appelle encore parfois inclinations *idéales* parce qu'elles ont pour objet, non comme les précédentes, des êtres réels, mais des choses purement idéales.

Un des caractères par lesquels ces inclinations se distinguent des inclinations personnelles, c'est qu'elles souffrent le partage de leur objet.

« Les diverses tendances qui forment ce qu'on appelle d'ordinaire l'instinct de conservation et l'amour-propre nous attachent, dit Adolphe Garnier [1], à des biens que nous voulons posséder à l'exclusion de nos semblables : l'appétit est jaloux de l'objet qu'il convoite, il en est de même de l'amour du pouvoir, de l'amour de la louange, etc. Mais l'amour pour le bien, pour le vrai, pour le beau, ne se fait pas de son objet une possession qui lui soit propre. Nous ne voulons pas exclure les autres du plaisir que nous causent la vertu, la science, la poésie, les chefs-d'œuvre de la nature et de l'art ; nous les appelons, au contraire, au partage de notre joie et nous la sentons doublée par la joie qu'ils éprouvent. Celui qui, après avoir fait couler une statue en bronze par un habile artiste, ordonne de briser le moule, laisse pervertir son amour du beau par son amour de soi-même. Il cherche un avantage personnel, une victoire sur ses semblables, il flatte son amour de la supériorité, peut-être son amour de la propriété, mais non son amour de la beauté. Pour admirer, nous n'avons pas besoin de posséder ni surtout d'empêcher les autres d'admirer avec nous. »

II. **Classification et analyse des inclinations supérieures.** — On rattache généralement les inclinations idéales à quatre chefs : 1° La Vérité ; 2° la Beauté ; 3° la Justice et la Vertu ; 4° Dieu, et

(1) *Traité des facultés de l'âme* t. I, p. 183.

par conséquent on en distingue quatre principales qu'on appelle l'amour du vrai ou de la science, l'amour du beau ou le sentiment esthétique, l'amour du bien ou le sentiment moral, et l'amour de Dieu ou le sentiment religieux, en donnant au mot sentiment, non sa signification philosophique, mais son acception populaire et littéraire où il est à peu près synonyme d'inclination.

Ces différentes inclinations sont moins précoces que toutes les autres parce qu'elles supposent, pour apparaître, un certain développement de l'intelligence. On peut même se demander si elles ne dérivent pas, par voie de combinaison et de transformation, des inclinations personnelles et sociales. Il est certain que celles-ci y entrent au moins à titre d'éléments.

III. **Le sentiment moral.** — Nous prenons ici le mot *sentiment moral* dans son acception courante pour désigner l'ensemble des instincts supérieurs qui se manifestent dans la vie *morale* de l'humanité. Ce sentiment est en réalité inséparable des *idées* morales, et l'on peut même se demander s'il n'en est pas une conséquence. Il est en tout cas très difficile de faire la part, dans ce qu'on appelle la moralité, de l'élément émotionnel ou instinctif et de l'élément intellectuel ou rationnel. Ils s'accompagnent en effet l'un l'autre dès l'origine, ils réagissent l'un sur l'autre, ils se transforment l'un dans l'autre. Tantôt c'est le sentiment qui précède l'idée et qui contribue à la faire naître, tantôt au contraire c'est l'idée qui peu à peu pénètre en quelque sorte la sensibilité et se change elle-même en sentiment et en instinct.

Par exemple, les affections domestiques sont sans doute nées dans le sein de la famille, par un développement naturel de la sympathie et du besoin instinctif d'attachement, avant toute conception des devoirs qui peuvent exister entre les différents membres de la famille : le père, la mère ont aimé leurs enfants par l'effet d'un simple penchant, sans savoir, sans penser que c'était pour eux un devoir de les aimer. Puis, lorsque les hommes sont devenus capables de réfléchir sur leurs propres sentiments et de s'en rendre compte, ils ont compris que la conduite inspirée par les affections domestiques était plus conforme aux fins de l'individu et de l'espèce, plus rationnelle, en un mot meilleure que la conduite opposée, et ils ont ainsi transformé en idée claire, en devoir, ce qui n'était jusque-là que sentiment confus, impulsion aveugle. Inversement, lorsque des philosophes, tels que les stoïciens, ont proclamé, en vertu d'idées métaphysiques, l'égalité naturelle et essentielle de tous les hommes fondée sur leur commune participation à la raison universelle, ce principe, d'abord abstrait et purement spéculatif, s'est peu à peu répandu et

comme infiltré par une infinité de canaux invisibles dans les consciences humaines, et là, sous l'influence d'une multitude de causes particulières, il s'est peu à peu transformé en un sentiment très vif et très fort : le sentiment du droit, le respect de la dignité humaine, l'instinct de la justice.

Il est donc très difficile à l'heure présente, chaque fois qu'il s'agit d'une idée morale ou d'un sentiment moral déterminé, de décider si la part originelle ou prépondérante revient dans leur évolution soit à la sensibilité, soit à l'intelligence. Cependant on peut dire à priori qu'il n'y a pas de sentiment sans une idée plus ou moins obscure, plus ou moins consciente, qui le motive et qui l'explique.

Le fait le plus simple et le plus caractéristique en même temps de la moralité, c'est ce qu'on a appelé tour à tour l'*idée du devoir* et le *sentiment de l'obligation.*

Au point de vue intellectuel, il consiste dans un jugement plus ou moins réfléchi par lequel, après avoir délibéré sur une certaine action, on se déclare à soi-même, ou bien que cette action est celle qu'il faut faire parce qu'elle est la meilleure, celle que la raison conseille ou commande dans de telles circonstances à tous les hommes, ou bien, au contraire, qu'elle est l'action qu'il ne faut pas faire parce qu'elle est mauvaise, c'est-à-dire illégitime, irrationnelle.

Au point de vue émotionnel, il consiste d'ordinaire dans une impulsion forte, à laquelle on peut sans doute résister, mais en se sentant soi-même humilié et comme amoindri par la seule idée d'une désobéissance.

Nous trouvons dans Guyau [1] un exemple intéressant de ce sentiment moral impulsif auquel se mêle pourtant une idée. Il est fourni par de pauvres ouvriers d'un four à chaux dans les Pyrénées.

« L'un d'eux étant descendu dans le four pour se rendre compte de je ne sais quel dérangement, tombe asphyxié; un autre se précipite à son secours et tombe. Une femme, témoin de l'accident, appelle à l'aide; d'autres ouvriers accourent. Pour la troisième fois, un homme descend dans le four incandescent et succombe aussitôt. Un quatrième, un cinquième tombent et succombent. Il n'en restait plus qu'un; il s'avance et va sauter, lorsque la femme qui se trouvait là s'accroche à ses vêtements et, à moitié folle de terreur, le retient sur le bord. Un peu plus tard, le parquet s'étant rendu sur les lieux pour procéder à une enquête, on interrogea le survivant sur son dévouement peu réfléchi, et un magistrat entreprit avec gravité de lui démontrer l'irra-

(1) *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, p. 38. Paris, F. Alcan.

tionalité de sa conduite; il fit cette réponse admirable : « Mes compagnons se mouraient, il fallait y aller. »

Quoi qu'en pense Guyau, il ne nous semble pas que le sentiment d'obligation morale auquel obéissait cet ouvrier fût réellement irrationnel. En disant : « Mes compagnons se mouraient, » il indique justement la raison pour laquelle « il fallait y aller », et cette raison, c'est le grand devoir de la solidarité.

Voici un autre exemple où le sentiment moral, au lieu de pousser à l'action, la suspend brusquement et se manifeste non plus comme pouvoir d'impulsion, mais comme pouvoir d'arrêt.

« J'étais encore un bambin en jupon, raconte le prédicateur américain Parker. Je n'avais pas plus de quatre ans. Je n'avais jamais tué la moindre créature. Pourtant j'avais vu d'autres enfants s'amuser à détruire des oiseaux, des écureuils et d'autres petits animaux... Un jour, dans l'eau peu profonde d'un étang, je découvris une petite tortue tachetée qui se chauffait au soleil. Je levai mon bâton pour la frapper... Tout à coup, quelque chose arrêta mon bras et j'entendis en moi-même une voix claire et forte qui disait : « Cela est mal. » Tout surpris de cette émotion nouvelle, de cette puissance inconnue qui en moi et malgré moi s'opposait à mes actions, je retins mon bâton suspendu en l'air jusqu'à ce que j'eusse perdu de vue la tortue. Je puis affirmer qu'aucun événement dans ma vie ne m'a laissé une impression aussi forte et aussi durable. »

Le sentiment de l'obligation peut se combiner avec d'autres sentiments qui lui sont plus ou moins analogues et qui peuvent tantôt le renforcer et tantôt l'affaiblir.

Par exemple, il a quelque ressemblance avec le sentiment de crainte que peut nous inspirer une autorité extérieure, soit celle des parents ou des maîtres, soit celle des magistrats, soit enfin celle de Dieu considéré comme le juge suprême de l'humanité. C'est pourquoi, chez beaucoup de personnes, il se confond plus ou moins soit avec le respect de la volonté paternelle, soit avec la crainte des sanctions sociales, soit avec cette forme inférieure du sentiment religieux qui s'appelle la peur de l'enfer.

Il ressemble aussi à d'autres égards au sentiment qui accompagne en nous l'exercice d'une habitude invétérée et presque invincible. Sommes-nous accoutumés à agir toujours et à voir tout le monde autour de nous agir d'une certaine façon, la seule idée d'une infraction possible à cette coutume constante et universelle nous étonne et nous choque : nous avons l'impression, sentie plutôt que raisonnée, que « l'on ne peut pas agir ainsi ». Ce sentiment pris en lui-même a toutes les apparences du sentiment de l'obligation, avec lequel même il se confond chez toutes les personnes qui ne connaissent d'autre moralité que la moralité mon-

daine ou traditionnelle. Le devoir, pour ceux-là, c'est de faire comme tout le monde a toujours fait.

D'autre part, l'amour, l'admiration, exercent aussi sur notre activité tantôt une attraction puissante, tantôt au contraire une sorte d'intimidation mêlée de respect. En présence d'une belle chose, ou nous nous sentons attirés vers elle, prêts à traverser tous les obstacles, à affronter tous les dangers pour la contempler de plus près, pour la conquérir, pour la posséder, ou au contraire nous sommes retenus par une sorte de pudeur, de défiance de nous-mêmes ; nous n'osons la regarder que de loin comme si nous n'étions pas dignes d'en approcher. Le sentiment du devoir revêt souvent aussi cette forme, surtout chez les âmes généreuses, et c'est sans doute celle qui peut le mieux s'allier avec la véritable moralité.

Au fond, il n'y a peut être pas d'instinct moral proprement dit; mais ce que l'on nomme ainsi, c'est comme une cristallisation de tous nos autres instincts, et principalement des plus élevés, qui se fait autour des idées morales; et c'est pourquoi les sentiments moraux diffèrent singulièrement selon le naturel des individus chez lesquels on les considère. Une âme égoïste et vulgaire ne connaît d'autre sentiment moral que la peur des sanctions sociales ou des peines de l'autre vie, ou peut-être encore le souci du qu'en dira-t-on ; chez une âme tendre et enthousiaste, ce sentiment se confond presque avec l'amour du grand et du beau. Bien rares sont les hommes chez lesquels il se réduit à l'austère respect de la loi morale.

Ajoutons que ce sentiment lui-même se diversifie avec les différents aspects du devoir, et qu'il change pour ainsi dire de physionomie en passant d'une région de la morale dans une autre. Par exemple, dans la morale individuelle, où tous les devoirs peuvent se résumer dans ce seul mot : dignité personnelle, il pourrait sans trop d'inconvénients s'identifier avec le sentiment de l'honneur bien entendu; dans la morale sociale, selon qu'il s'agit des devoirs de justice ou des devoirs dits de charité, il prend ou le caractère plutôt restrictif et négatif du respect, ou le caractère positif et impulsif de l'amour. Enfin, dans la morale religieuse, il se rapproche à la fois des émotions sociales de la bienveillance et de la tendresse et des émotions esthétiques du beau et du sublime.

IV. **Le sentiment intellectuel.** — Nous désignons sous ce nom l'ensemble des penchants et des émotions qui sont liés à l'exercice des opérations de l'intelligence.

Le premier de ces penchants est, nous le savons déjà, ce besoin d'exercer l'activité intellectuelle qui s'appelle la curiosité.

« Elle a, dit Ribot [1], tous les degrés, de l'animal qui palpe et flaire jusqu'à un Gœthe qui scrute tout, veut tout savoir, tout embrasser ; de l'investigation puérile aux spéculations les plus hautes. »

De même Aristote a dit : « Tous les hommes désirent naturellement la connaissance. On en trouve la preuve dans le plaisir que leur causent les perceptions extérieures, surtout celles qui s'exercent par les yeux. Elles sont aimées pour elles-mêmes sans aucun motif d'utilité. »

La forme spéciale du sentiment intellectuel, l'émotion qui lui est propre, c'est la *surprise*. Elle se produit de bonne heure chez l'enfant ; clairement et au plus tard vers la vingt-deuxième semaine, d'après Preyer. C'est, disent les psychologues contemporains, un état émotionnel irréductible à tout autre, qui consiste dans une espèce de choc. Elle a un mode d'expression très net : les yeux et la bouche sont grands ouverts, les sourcis relevés, la secousse soudaine est suivie d'immobilité; les battements de la respiration s'accélèrent. C'est ce sentiment que Descartes appelait l'*admiration* et qu'il mettait au nombre de ses six passions primitives : « L'admiration est une subite surprise de l'âme qui fait qu'elle se porte à considérer avec attention les objets qui lui semblent rares et extraordinaires. » Puis vient le moment de l'interrogation, de la réflexion, où la curiosité déjà éveillée se pose implicitement ou explicitement ces deux questions : « Qu'est-ce que cela ? A quoi cela sert-il ? » L'homme primitif, l'enfant, les animaux se les posent sans cesse, non sans doute en termes clairs et analytiques, mais instinctivement et par des actes. Le chien qui, en face d'un objet inconnu, le regarde, le flaire, s'approche, s'éloigne, se hasarde à le toucher, revient et recommence, poursuit cette investigation à sa manière : il résout un double problème de nature et d'utilité [2].

Au début de l'évolution intellectuelle, la curiosité se porte à peu près exclusivement sur les objets et les faits sensibles, dans la mesure où ils intéressent nos besoins personnels. Mais plus l'intelligence se développe, plus elle se détache des objets et des faits particuliers pour s'attacher aux propriétés et aux relations générales. Alors naît dans l'esprit un plaisir particulier, plus relevé que le simple plaisir de voir ou de savoir : c'est le plaisir de *comprendre*, le plaisir de découvrir dans une masse, en apparence confuse, d'objets ou de faits, un type commun, une loi unifiante, et surtout le plaisir de ramener une multitude de types et

(1) *Psychologie des sentiments*, p. 369.

(2) D'après Ribot. *Loc. cit.*

de lois à quelque type très abstrait et partout présent, à quelque loi très simple et de portée universelle.

C'est à ce plaisir que faisait allusion Bossuet[1], lorsqu'il disait : « Qui voit Pythagore, ravi d'avoir trouvé les carrés des côtés d'un certain triangle égaux avec le carré de sa base, sacrifier une hécatombe en action de grâces ; qui voit Archimède, attentif à quelque nouvelle découverte, en oublier le boire et le manger ; qui voit Aristote louer ces heureux moments où l'âme n'est possédée que de l'intelligence et de la vérité, et juger une telle vie seule digne d'être éternelle et d'être la vie de Dieu ;... qui voit, dis-je, toutes ces choses reconnaît dans les opérations intellectuelles un principe et un exercice de vie éternellement heureux. »

Là est la véritable récompense de tous les efforts du savant, bien plus que dans les honneurs et la gloire qui peuvent lui revenir de ses travaux. Sans doute il s'y joint souvent la noble satisfaction de penser qu'on travaille pour le genre humain en recherchant des vérités qui, une fois découvertes, seront tôt ou tard fécondes en applications pratiques ; mais ce motif, quelque puissant qu'il soit, n'est ni le seul ni le premier. Avant tout, ce qui soutient, ce qui anime le savant, c'est l'amour de la vérité pour elle-même. Écoutons les paroles du grand historien Augustin Thierry, devenu aveugle dans les dernières années de sa vie :

« Avec l'étude on traverse les mauvais jours sans en sentir le poids ; on se fait à soi-même sa destinée, on use noblement sa vie. Voilà ce que j'ai fait et ce que je ferais si j'avais à recommencer ma route : je prendrais celle qui m'a conduit où je suis. Aveugle et souffrant sans espoir et presque sans relâche, je puis rendre ce témoignage qui de ma part ne sera pas suspect : il y a au monde quelque chose qui vaut mieux que les jouissances matérielles, mieux que la fortune, mieux que la santé elle-même, c'est le dévouement à la science[2]. »

L'amour de la vérité devient chez le savant le principe d'une sorte de probité intellectuelle qui l'empêche de se satisfaire trop facilement et qui l'oblige à poursuivre parfois indéfiniment ses recherches tant que la vérité ne lui est pas enfin apparue dans une pleine lumière. La plupart des hommes sont prompts à croire et à affirmer, malgré l'insuffisance ou même l'absence de preuve. Beaucoup préféreraient fixer leur esprit dans une erreur que le laisser flotter dans l'incertitude. Le savant, au contraire, se résigne au doute, mais ce doute est lui-même un hommage rendu à la vérité. Aussi Descartes fait-il de la recherche obstinée de l'évidence la première règle de sa méthode : « Il faut, dit-il, n'ad-

(1) *La connaissance de Dieu et de soi-même*, 5e partie, ch. XIV.
(2) Augustin Thierry. *Dix ans d'études historiques. Préface.*

mettre aucune chose pour vraie tant qu'on ne la connaît pas évidemment être telle. » Ni l'autorité, ni l'intérêt, ni la passion ne doivent nous faire admettre comme vrai ce que notre raison ne voit pas évidemment être tel. En agir autrement, c'est vouloir d'abord se tromper soi-même, et rien n'est plus contraire au respect dû à la vérité que ce manque de sincérité intérieure. A plus forte raison, tout esprit qui, par l'étude de la science, s'est rendu compte de la valeur infinie du vrai a-t-il horreur du mensonge. C'est par là que la science elle-même peut être considérée comme une des plus belles formes de la moralité humaine [1].

LECTURES

TARDE. *Les lois de l'imitation.* — ROLLIN. *Traité des études*, t. II, 1re partie. — Mme GUIZOT. *Education domestique*, t. I, lettre VIII. — MICHELET. *Le peuple*. ch. II, p. 47; 3e partie, ch. I à IV, p. 220-266. — JAMES SULLY. *Etudes sur l'enfance*, liv. VI, ch. II. — HENRI MARION. *La solidarité morale.* — E. RABIER. *Leçons de psychologie* (leçon sur la sympathie). — V. COUSIN. *Du vrai. du beau et du bien.* — RAUH et RÉVAULT D'ALLONNES. *Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation*, p. 119, 161. — MONTAIGNE. *L'institution des enfants*, édit. G. Compayré, p. 55. — Mme NECKER DE SAUSSURE, liv. V, ch. III (ouvr. déjà cité). — ALEXANDRE MARTIN. *L'éducation du caractère*, p. 50, 66, 336, 345.

SUJETS A TRAITER

1. Tous les sentiments du cœur humain se rapportent-ils à l'amour-propre, comme l'a prétendu La Rochefoucauld?
2. La sympathie, ses deux formes. Relations qui existent entre la sympathie, l'intelligence et l'imagination.
3. Comment naît et se développe chez l'enfant le sentiment de la sympathie (*indiqué par le programme de 1re année*).
4. La contagion des émotions; ses avantages et ses dangers.
5. L'imitation instinctive et l'imitation volontaire. Leurs bons et leurs mauvais effets.
6. L'esprit d'imitation, avantages et dangers.
7. L'esprit de famille; ses bons effets et ses dangers.
8. En quoi consiste le vrai patriotisme? Mettre en lumière les éléments secondaires et essentiels de ce sentiment.
9. Quels sont les caractères essentiels des inclinations idéales?
10. De l'importance et du rôle de l'idéal dans la vie humaine.
11. Caractères essentiels de l'amour du vrai. Cette inclination est-elle universelle? Objections soulevées contre l'universalité de ce sentiment; les réfuter.
12. Objections soulevées contre l'universalité du sentiment moral; les réfuter.
13. Éveil et développement de la conscience chez l'enfant (*programme de 3e année*).

(1) La pédagogie du sentiment intellectuel se confond avec celle de l'attention, de l'abstraction, de la généralisation, du jugement, du raisonnement et de la méthode. Voir ces différents chapitres.

CHAPITRE X

LA PÉDAGOGIE DES INCLINATIONS SOCIALES ET MORALES

I. **Liaison au point de vue pédagogique des inclinations sociales et morales.** — Il semble pratiquement impossible de séparer dans l'œuvre de l'éducation les inclinations sociales des inclinations morales qui tendent en somme au même objet et se développent dans la même sphère. C'est pourquoi nous traiterons dans un même chapitre des moyens les plus propres à cultiver les unes et les autres dans l'école, et même dans la famille, dont l'influence se combine si étroitement avec celle de l'école.

II. **Culture des sentiments affectueux.** — Le sentiment par lequel se manifestent spécialement les inclinations sociales est cette émotion affectueuse que nous avons déjà décrite sous les noms d'*amour* et de *tendresse* et qui se produit spontanément dans l'âme humaine, surtout à l'occasion de la sympathie qu'éveille en elle le spectacle des souffrances d'autrui.

La disposition à éprouver ce sentiment est très inégale chez les enfants. Il en est d'aimants par nature, qui vont en quelque sorte au-devant de l'affection de leurs parents et de leurs maîtres; d'autres, plus concentrés et plus froids, ne s'ouvrent et ne s'échauffent qu'avec peine, et c'est seulement par degrés et à force de soins qu'on réussit à faire éclore dans leur cœur quelques germes de reconnaissance, d'admiration ou de pitié.

Le plus puissant initiateur de l'amour est l'amour même : c'est la mère, qui en aimant son enfant lui apprend la première à aimer. Il importe donc que l'enfant naisse et grandisse dans un milieu où il soit comme entouré de tendresse, où parents et maîtres mettent sans cesse sous ses yeux des exemples de dévouement et de bonté.

L'expérience personnelle de la douleur ne peut manquer d'accroître cette tendance à s'intéresser à autrui. Voilà pourquoi J.-J. Rousseau voulait qu'Émile connût la souffrance « pour qu'il

connût les douceurs de la commisération et l'attendrissement de l'humanité ».

Quoi qu'en ait dit La Fontaine, l'enfant n'est pas toujours sans pitié : qu'on maltraite en présence d'un jeune enfant les animaux domestiques auxquels il est attaché, qu'on gronde sévèrement devant lui son frère ou sa sœur, on le verra éprouver lui-même une très vive émotion. S'il paraît quelquefois indifférent aux maux d'autrui, c'est parce qu'il est ignorant, étourdi, ou qu'entraîné par les camarades il subit la contagion de l'exemple.

La lecture, les récits, surtout quand ils sont revêtus des charmes de la poésie, sont un des plus puissants moyens dont dispose l'éducateur pour toucher le cœur des enfants.

Mais un moyen plus sûr encore, s'il était plus souvent possible de l'employer, ce serait d'initier les jeunes écoliers à la bienfaisance active et personnelle ; par exemple, en les encourageant à former des associations destinées à venir en aide aux indigents et aux malheureux. « Nous connaissons, dit M. P.-Félix Thomas [1], plusieurs écoles où sur ce point ont été réalisés des progrès considérables : sous l'inspiration du maître, les élèves ont créé de véritables caisses de secours, au profit de tous les malheureux du quartier ou du village. »

III. **Culture des affections domestiques**. — Ces principes généraux trouvent leur première application dans la famille : c'est là en effet que l'enfant fait son premier apprentissage de l'affection et du respect. Le grand point dans l'éducation domestique, c'est de développer à la fois ces deux sentiments en les complétant et les tempérant l'un par l'autre. Si un excès de sévérité rend les enfants craintifs, dissimulés et même haineux, une trop grande familiarité compromet d'ordinaire l'autorité des parents. Comme cette autorité est surtout chose morale, elle est fondée non sur la crainte mais sur le respect, et ce respect doit être, en un sens, réciproque.

« Pour obtenir de votre fils qu'il vous respecte, dit Locke, il faut commencer par le respecter lui-même. Ne faites pas devant lui ce que vous ne voudriez pas qu'il fît par imitation. S'il vous échappe de faire quelque chose que chez lui vous considéreriez comme une faute, vous pouvez être certain que, pour s'excuser, il se couvrira de votre exemple. Si vous le punissez pour une action qu'il vous a vu accomplir vous-même, n'espérez pas qu'il prenne votre sévérité pour une preuve de votre tendresse et du souci que vous avez de corriger

(1) *L'éducation des sentiments.*

ses défauts. Il n'y verra que l'effet de l'humeur chagrine et impérieuse d'un père qui, sans raison, veut priver son fils des libertés et des plaisirs qu'il s'accorde à lui-même ».

IV. **L'Éducation du patriotisme.** — L'amour de la patrie se confond d'abord pour l'enfant avec l'amour de la famille; c'est surtout à l'école, grâce à l'enseignement civique et moral donné par le maître, que cet amour se précise et s'élargit, à mesure que l'idée de la patrie se détermine et s'enrichit dans l'intelligence de l'enfant.

L'instituteur fait d'abord comprendre à ses élèves les bienfaits des associations restreintes qui leur sont déjà connues : famille, commune, contrée, département. S'il leur montre que tous les citoyens d'un même pays sont soumis aux mêmes lois, participent aux mêmes charges, parlent la même langue, ont les mêmes intérêts généraux, les mêmes hautes aspirations, et que la patrie, en centralisant les pouvoirs et les ressources, les protège et les défend comme un père défend les siens, il les amène ainsi à la considérer comme une grande famille dont tous les citoyens sont les membres, et à l'aimer comme ils aiment leur propre famille.

C'est quand les écoliers ont ainsi une claire notion de la patrie que le maître peut, à l'occasion de presque tous les exercices de l'école, développer et régler chez eux le sentiment patriotique.

Tout d'abord, il leur donne lui-même le meilleur exemple du patriotisme en accomplissant volontiers tous ses devoirs d'homme, de citoyen et de serviteur de l'État, c'est-à-dire, en étant toujours à leurs yeux le type achevé de l'honnête homme. « Si un homme, dit Silvio Pellico, fait outrage à la décence, à la probité et puis vient crier : Patrie, Patrie ! ne le croyez pas, c'est un hypocrite de patriotisme et un mauvais citoyen : il n'y a de bon citoyen que l'honnête homme. »

Mais il doit aussi leur enseigner que le patriotisme ne consiste pas seulement à sacrifier, le cas échéant, sa vie pour la défense du pays, et qu'il peut encore revêtir bien d'autres formes. Ainsi l'ouvrier qui travaille sans répit dans l'usine, le cultivateur qui féconde la terre par son labeur, le fonctionnaire qui accomplit sa tâche avec dévouement, le savant qui invente et livre au pays ses découvertes, les hommes qui sèment de tous côtés la vérité à pleines mains par la parole, la plume, les conférences, et qui luttent contre l'erreur, contre la violence, contre l'effroyable fléau de l'alcoolisme, en un mot, tous ceux qui se dévouent pour leurs semblables, sont des patriotes.

Il est même fort désirable que ses eonnaissances lui permettent de faire devant ses écoliers d'intéressantes comparaisons entre leur patrie et les nations étrangères, leur montrant par de saisissantes peintures que nous avons partout des rivaux puissants et actifs, que partout s'étend la lutte pour le pouvoir et le progrès, que chaque peuple enfin a ses qualités et ses défauts, et que le patriotisme même nous commande d'apprendre à connaître exactement et impartialement les nôtres. Il les mettra ainsi en garde contre l'exagération d'un patriotisme étroit et fanatique, de ce chauvinisme qui est fait moins du respect et de l'amour de la patrie, que d'ignorante vanité, d'orgueil brutal et de haine aveugle.

Toutes les parties de l'enseignement, géographie, histoire, etc., peuvent concourir à l'éducation du patriotisme.

Comme l'a dit excellemment M. Marion [1], « l'unité géographique est un lien puissant entre les habitants d'une même nation ; mais qu'importe que nous habitions le territoire le plus heureux du monde si ce territoire nous est inconnu ? De même la communauté de race est un élément constitutif de la patrie, mais encore faut-il s'en rendre compte. L'identité des intérêts, il faut la comprendre ; le passé historique, il faut le connaître... On voit par là, ajoute-t-il, le sens et la portée de ces mots : l'éducation nationale. C'est préparer des citoyens que d'apprendre aux enfants l'histoire de leur pays et des pays voisins, la géographie, par-dessus tout la langue nationale, le plus vivant symbole de la patrie. Tout membre d'une nation doit être plein du génie de ses pères et pénétré de leurs pensées, savoir ce qu'ils ont voulu, senti, souffert. Ainsi s'éveillera dans les âmes le véritable patriotisme, fait non plus de vagues intérêts, mais de sentiments éclairés et de volonté consciente. »

L'enseignement du chant peut aussi et devrait, si nous savions mieux en utiliser la puissance, éveiller et fortifier le sentiment patriotique, même chez les plus jeunes écoliers.

« Pendant la dernière invasion, dit M. Dupaigne, les Prussiens, les Saxons, les Bavarois et autres Allemands nous ont donné l'exemple. On ne peut s'en souvenir qu'avec un serrement de cœur, mais on ne pouvait s'empêcher de rendre justice à la puissante influence patriotique de ce côté de leur éducation nationale, quand on entendait s'élever, le soir, du fond des bois qui les abritaient, et se répondre d'une colline à l'autre les chants harmonieux qu'ont écrits pour eux et contre nous leurs plus grands poètes et leurs plus célèbres compositeurs, et qu'ils apprennent à chanter à l'école, avant d'y avoir pu encore apprendre à lire et à écrire. »

(1) Henri Marion. *Leçons de morale.*

Enfin l'éducation physique est plus intimement liée qu'on ne le croit d'ordinaire à l'éducation patriotique.

« Le patriotisme est d'abord un sentiment, mais le patriotisme purement sentimental est à peu près inutile dans les moments de haute crise; il peut même s'éteindre peu à peu ou dégénérer en dilettantisme dans le calme ou la sécurité d'une vie oisive.

« Le patriote vraiment utile préfère l'action virile à des émotions paresseuses; chez lui, l'inclination grandit surtout en face du danger et l'acte suit de près le sentiment avivé par le péril.

« De nos jours où la lutte des nations est si âpre et si effroyable, il nous faut des hommes d'action, vigoureux, hardis, maîtres de leurs émotions; ceux qui voudront exercer sur les masses une influence irrésistible dans les moments décisifs devront payer de leur personne.

« Or, ce n'est pas en un jour qu'on met en valeur toutes les forces d'un pays; en particulier les aptitudes physiques et morales du soldat ne s'acquièrent qu'à la longue.

« La vigueur, la résistance à la fatigue et l'intrépidité ne sont pas d'ailleurs toutes les qualités d'un soldat exercé; l'habileté au tir, d'une importance inappréciable, exige une longue et persévérante éducation.

« Cela prouve que l'éducation du soldat doit commencer dans l'école et que la vie scolaire doit être, sous quelques aspects, la préparation à la vie militaire. Il serait absurde d'initier les jeunes écoliers aux manœuvres guerrières proprement dites, tout le monde en convient; il faut seulement les assouplir, les fortifier, les endurcir par l'exercice et développer leur adresse au tir, l'éducation du corps alternant avec l'éducation de l'intelligence et du cœur [1]. »

V. **La charité et la solidarité.** — La charité et la bienfaisance sont inséparables : on n'est bienfaisant que lorsqu'on aime ses semblables; on n'est charitable que lorsque cet amour se traduit par des actes répétés.

Nous avons déjà indiqué les principaux moyens d'éveiller chez les écoliers le sentiment de l'amour d'autrui; il ne s'agit ici que de compléter ces indications en faisant voir comment les parents et les maîtres pourront amener les enfants à manifester ce sentiment dans leur conduite.

1° Dans la famille et dans l'école, c'est par l'imitation que se fait d'abord l'éducation de la charité. Dans un milieu où tout le monde est bienfaisant et bon, l'enfant n'a pas de peine à devenir généreux et charitable. Tous les autres moyens sont impuissants et même inutiles, si les parents et les maîtres lui donnent eux-

(1) A. Magendie. *Les effets moraux de l'exercice physique*. Paris, A. Colin.

mêmes l'exemple de la sécheresse du cœur, de l'égoisme âpre et dur.

2° Si l'enfant vit dans une atmosphère de dévouement et de bonté, l'éducation par la parole n'est plus aussi indispensable. Pourtant, elle n'est pas tout à fait inutile, car « elle sert à maintenir l'enfant dans la conscience de ce qu'il fait, et à lui donner le sentiment de ce qu'il doit faire ».

Tout sentiment étant lié à une idée, plus cette idée devient claire et précise, plus le sentiment qui l'accompagne s'enracine et se fortifie. Dès lors, pour exciter et entretenir chez les enfants de nos écoles le sentiment social sous ses différentes formes, il est indispensable de faire pénétrer profondément dans leur esprit la notion de *solidarité*, dans laquelle viennent en quelque sorte se résumer toutes les lois naturelles et morales de la société humaine.

Si le grand problème de l'éducation morale consiste à dévelop per harmonieusement les tendances personnelles et les tendances sociales qui trop souvent entrent en lutte les unes avec les autres, il faudrait, pour le résoudre, réussir à convaincre l'individu que, même lorsqu'il obéit exclusivement à ses sentiments généreux, il trouve du même coup son propre bien dans le bien d'autrui, par le seul effet des rapports de dépendance naturelle qui lient nécessairement les hommes entre eux.

Que nous le voulions ou non, la solidarité est pour nous une loi de nature. Tous nous profitons ou nous souffrons du bien ou du mal qui arrive à nos semblables. Quand la famine ou la guerre désolent un pays, leurs effets désastreux se font sentir au loin; lorsqu'un acte héroïque est accompli dans un lieu déterminé, au bien matériel qui en est la conséquence immédiate s'ajoute un bien moral plus précieux encore et plus étendu : l'influence salutaire et puissante de l'exemple. Mais la solidarité n'est pas seulement une loi d'intérêt, elle est aussi une loi de justice.

Puisque nous profitons du travail des autres hommes, nous devons leur rendre autant que possible le bien que nous avons reçu et que nous recevons d'eux chaque jour. Il y a là comme une dette que la plus stricte justice nous fait un devoir d'acquitter.

Mais combien l'accomplissement de ce devoir nous est rendu plus facile par la sympathie et la reconnaissance qui sont en quelque sorte de la solidarité sentie et voulue ! « C'est ainsi, dit

A. Gérard[1], que la solidarité complète la loi de justice et nous la fait aimer. Elle est un stimulant dans l'accomplissement de tous nos devoirs : elle amène à sa suite la charité et le dévouement. »

VI. **Rôle des cours de l'école dans l'éducation de la charité et de la solidarité.** — Le maître peut trouver dans tous les exercices scolaires des occasions de développer chez l'enfant la notion de la solidarité sociale avec les divers sentiments qui s'y rattachent.

L'enseignement civique est surtout propre à cultiver chez eux la notion et le sentiment de la solidarité nationale. L'étude de l'histoire et de la géographie étend et élève cette éducation souvent trop étroite et exclusive.

« Il se tire, a dit Montaigne, une merveilleuse clarté pour le jugement de la fréquentation du monde. Nous sommes tous contraints et amoncelés en nous, et avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez. On demandait à Socrate d'où il était ; il ne répondit pas : « d'Athènes », mais « du monde » ; lui qui avait l'imagination plus fleurie et plus étendue embrassait l'univers comme sa ville, jetait ses connaissances, sa société, ses affections à tout le genre humain. »

L'enseignement de la morale est destiné, comme le déclarent les instructions officielles, « à compléter, à relever, et à ennoblir tous les enseignements de l'école. Tandis que les autres études développent chacune un ordre spécial de connaissances et d'aptitudes, celle-ci tend à développer dans l'homme l'homme lui-même, c'est-à-dire un cœur, une intelligence, une conscience. »

Toutefois, tel qu'il est généralement conçu, cet enseignement a pour effet de développer chez l'enfant les tendances à l'individualisme : il conviendrait à ce point de vue d'en modifier le plan. Au lieu de débuter par l'étude des devoirs individuels et de mettre d'abord en pleine lumière l'individu, l'homme isolé du milieu social, il serait préférable de placer d'abord l'homme dans son cadre naturel : la société, et de montrer aux enfants l'impérieuse nécessité de la société pour l'individu, et les bienfaits de tous genres que chaque homme en reçoit. C'est seulement après l'étude des devoirs sociaux résultant des rapports nécessaires des hommes entre eux qu'on aborderait celle des devoirs imposés à l'homme en tant qu'individu, afin de mieux marquer que le but du perfectionnement individuel n'est pas l'exaltation ou l'hypertrophie du moi, mais que ce but, plus noble, plus désintéressé, est plutôt le progrès et le bonheur de la collectivité humaine.

(1) A. Gérard. *Morale*, p. 58.

VII. Éducation des inclinations morales. — L'éducation de tous les sentiments chez l'enfant, principalement des sentiments sociaux, tend en définitive au développement du sentiment moral. Plus encore que tous les autres, ce sentiment n'apparaît et ne s'affirme en lui que par degrés, à mesure qu'il devient plus capable de raisonner et de réfléchir :

« L'enfant, a dit un écrivain contemporain, porte en lui-même la loi morale, d'abord à son insu et comme à l'état latent, puis peu à peu elle se dégage, elle sort des profondeurs mystérieuses de la conscience, elle fait sentir sa présence par des tressaillements muets, puis elle prend une voix, elle parle, elle signifie sa volonté par des injonctions de plus en plus claires et pressantes, et enfin, quand elle est méconnue, par cette souffrance indéfinissable, tantôt sourde, tantôt aiguë et cuisante, qui s'appelle le *remords*. »

VIII. **Principaux moyens de développer chez l'enfant le sentiment moral.** — Puisque toute émotion extérieurement communicative est contagieuse, le meilleur moyen de faire aimer le bien à l'enfant, c'est d'aimer le bien nous-mêmes; que tout dans notre attitude, dans nos paroles, dans nos actes décèle ce sentiment, et l'enfant l'éprouvera bientôt à son insu. Si au contraire nos actes sont en contradiction avec nos paroles, si par exemple nous lui conseillons vivement de faire ce que nous ne faisons pas nous-mêmes, peut-être en notre présence, mû par la déférence ou par la crainte, fera-t-il son devoir avec une émotion apparente; mais dès que nous serons éloignés de lui et qu'il ne sera plus intéressé à nous donner le change, il n'hésitera pas à manifester d'autres sentiments. La sincérité de nos émotions, voilà d'abord ce qui émeut l'enfant; ainsi ému, il devient infiniment plus facile d'éclairer sa raison.

Or, la raison se manifeste chez lui d'assez bonne heure, et c'est pourquoi on ne saurait faire trop tôt appel à cette faculté, non seulement pour prévenir les exagérations et les écarts du sentiment, mais encore pour l'affermir et le développer, en utilisant, comme dit Marion, « tous les menus détails de sa journée d'écolier, les événements du village, aussi bien que les récits qu'il trouve dans son livre de lecture, qui pourront servir de matière à des causeries morales, d'autant plus écoutées qu'elles auront quelque chose d'imprévu, et qui viendront faire une diversion au train monotone des exercices scolaires ».

Si l'instituteur recourt à des anecdotes, à des contes moraux, qu'il évite avec soin cet optimisme banal qui consiste à en pré-

senter tous les personnages comme moralement irréprochables. « Croit-on qu'on n'excite pas chez l'écolier le sentiment du bien, lorsqu'on lui inspire, par le récit d'actions injustes ou laides, une indignation sincère contre leurs auteurs ? Présentés comme il faut à l'esprit des enfants, les lâchetés et les fourberies, les mauvais sentiments et les mauvaises actions peuvent autant contribuer à leur progrès moral que les traits de dévouement et de loyauté chevaleresque. » (Henri Marion.)

La culture de l'intelligence est si étroitement liée au développement du sentiment moral chez les écoliers que, dans beaucoup de cas, ils ne manifestent de mauvais sentiments que parce qu'ils n'ont pas la conscience claire de leurs devoirs : « Si la pauvreté est la mère des crimes, a dit La Bruyère, le défaut d'esprit en est le père. » — « Et pourtant il ne faut pas, dit Mme Necker de Saussure, trop parler morale aux enfants : un profond respect pour le devoir s'exprime autrement que par les paroles. C'est le fond qui influe sur les enfants, c'est ce qu'on sent, non ce qu'on professe ; le sous-entendu est plus puissant que l'exprimé. » La culture de la conscience peut donc être le plus puissant auxiliaire de l'éducation du sentiment moral, à la condition d'éviter les subtilités pédantesques et de ne pas faire des enfants des petits raisonneurs.

D'ailleurs, les plaisirs de l'étude, en détournant l'âme des occupations futiles ou grossières, sont déjà des auxiliaires de la vertu.

L'étude des sciences, qui nous révèle l'ordre de la nature, nous fait admirer la puissance de la pensée qui le découvre et nous dispose à introduire aussi l'ordre dans notre conduite. En nous faisant connaître les rapports étroits qui unissent tous les êtres, elle accroît en nous le sentiment de la solidarité universelle. Celui qui s'intéresse aux lois qui régissent le monde physique aura honte de s'abaisser aux conversations banales, aux médisances perfides, aux mesquineries d'un égoïsme étroit et grossier. La vraie science est, quoi qu'on en ait pu dire, une grande école de morale, et même de religion.

« Le savant sincère, dit Herbert Spencer, et par ce nom nous n'entendons pas celui qui se contente de calculer des distances, d'analyser des composés, ou d'étiqueter des espèces, mais celui qui, à travers les vérités d'ordre inférieur, cherche des vérités plus hautes ou même la vérité suprême, ce véritable savant, disons-nous, est le seul homme qui sache combien est au-dessus, non pas seulement de notre connaissance, mais de toute conception humaine, la puis-

sance universelle dont la nature, la pensée et la vie ne sont que des manifestations. »

Les études purement littéraires façonnent notre âme au contact des modèles qu'elles proposent à notre admiration. Lire les œuvres de nos grands écrivains, n'est-ce pas *converser* avec les grandes âmes de tous les siècles et pour un instant s'élever jusqu'à elles? Qui ne se sent ravi aux banalités, aux pauvretés et aux hontes de la vie réelle en lisant une page de Corneille ou de Victor Hugo?

Les divers exercices relatifs à l'enseignement de la langue maternelle : dictées, lectures, récits, sujets de rédactions, etc., l'étude de l'histoire, peuvent aussi et doivent concourir à développer chez les écoliers le sentiment moral.

Enfin, l'enseignement moral, s'ajoutant à l'éducation continue du milieu, complétant et reliant tous les enseignements de l'école. a pour but tout ensemble de faire connaître et accepter à l'esprit les vérités morales et de faire sentir au cœur et à la volonté leur pénétrante et décisive influence. La force de l'éducation morale, en effet, ne dépend pas seulement de la précision et de l'enchaînement logique des vérités enseignées, mais encore de l'intensité des sentiments, de la vivacité des impressions et de la chaleur communicative des convictions. Si la fonction propre de l'enseignement moral est de *démontrer*, avouons cependant que cette démonstration, pour être vraiment efficace, ne doit pas seulement convaincre la raison, mais aussi toucher le cœur et incliner la volonté. C'est pourquoi le maître indifférent, ou sceptique, ou qui n'est pas en veine d'enthousiasme, aurait beau exposer avec précision et clarté les vérités morales, ses élèves ne seraient nullement émus, nullement entraînés vers le bien; ses leçons leur apparaîtraient comme sans rapport avec la vie, comme quelque chose de purement scolaire et par suite de factice.

Si les sentiments, quand ils existent déjà, nous sollicitent à l'action, les actes eux-mêmes, pourvu qu'on les répète, contribuent à développer en nous les sentiments conformes. C'est ainsi que l'accomplissement du bien conduit naturellement à l'amour du bien. Il faut donc que les enfants agissent; sans quoi, les sentiments dont ils peuvent être animés s'évanouiraient bientôt, ne produisant en eux qu'une agitation stérile et vaine. Mais comment les amener à agir? Ne s'adresser qu'à leur intelligence, vouloir qu'ils ne fassent le bien que par raison, n'est-ce pas méconnaître

ce dont ils sont capables ? C'est donc à la sensibilité qu'il convient surtout de faire appel.

« Le sentiment, a dit Mme Necker de Saussure, produit sur les idées le même effet que la musique produit sur des paroles chantées : il leur donne un caractère, un sens qu'elles n'auraient pas présenté autrement... Du foyer des sentiments tendres et généreux, il rayonne sur l'intelligence je ne sais quelle vie, quelle douce chaleur dont elle est intimement pénétrée. »

Mais à quels sentiments devons-nous d'abord nous adresser pour amener l'enfant à faire son devoir, et quels sentiments faut-il exciter en lui lorsqu'il a accompli une bonne action ?

Guizot nous donne à cet égard des conseils dignes qu'on les médite : « Le sentiment du devoir, considéré isolément et réduit à ses propres ressources, ne saurait être pour l'enfant un mobile suffisant. Dans tous les états, d'ailleurs, et à tout âge, ce sentiment est plutôt la règle que le principe de notre activité : il nous indique ce que nous devons éviter, la route que nous devons tenir, les bornes que nous ne devons pas dépasser, les conditions enfin que la vertu prescrit à nos facultés, mais rarement ces facultés lui doivent la première impulsion ; sa destination est de nous faire marcher droit, plutôt que de nous faire marcher...

« Pourquoi refuserait-on de profiter, en élevant les enfants, de ces principes d'activité plus pressants et plus immédiats que la loi du devoir, et que Dieu a rendus inséparables de la nature humaine, en donnant aux hommes des besoins, des intérêts, des passions et surtout ce désir d'étendre et de prolonger leur existence qui a toujours été, en petit comme en grand, la principale cause du mouvement salutaire qui, en faisant fermenter le monde, en a tiré et en tirera tout ce qu'il a produit et qu'il pourra produire de beau et d'utile? »

Par suite, qu'on fasse du besoin d'agir et d'être loué le principe de l'activité des enfants, et qu'on tire ensuite du sentiment du devoir accompli la récompense de leur zèle : telle est sans doute la marche à suivre. On les excite d'abord à l'action en s'adressant à leur fierté naturelle et à leur amour-propre, et on insiste ensuite sur le plaisir d'avoir bien fait, sur les joies que procurent l'accomplissement d'une action généreuse et une bonne conscience. On élève aussi leur âme, par degrés, jusqu'à la véritable conception de la loi morale, leur montrant, à l'aide d'exemples, de récits et de lectures, les différences qui existent entre le plaisir, l'intérêt, le sentiment et le devoir, et la grandeur incomparable de l'homme qui pousse l'amour du bien jusqu'à sacrifier à son devoir ses affections et ses intérêts, sans autre récompense que la satisfaction intime du devoir accompli.

C'est pour faire passer des frissons d'enthousiasme dans l'âme de ses élèves que le maître doit détacher vivement en plein relief la beauté morale des dévouements et l'héroïsme des grandes âmes : c'est alors surtout qu'il doit déployer toutes les ressources de son intelligence et de son cœur. Il nous faudrait en France une œuvre analogue aux *Vies* de Plutarque, un Plutarque français, car la vie des grands hommes excite, même chez les enfants, un intérêt passionné, en même temps qu'elle leur présente de hautes leçons de sagesse et d'héroïsme. Aussi dirons-nous avec Emerson : « Dans les limites de l'éducation et de l'action humaine, nous pouvons le dire, les grands hommes existent pour qu'il puisse y avoir de plus grands hommes. La destinée de la nature est l'amélioration, et qui peut lui assigner des limites ? C'est l'affaire de l'homme de triompher du chaos, de répandre de toutes parts, tant qu'il vit, les semences de science et de poésie, pour que le climat, les animaux, les hommes soient plus doux, et que les germes d'amour et de bienfaits soient multipliés. »

LECTURES

Mme Necker de Saussure. *Ouvr. cité*, liv. V, ch. iii. — François Guizot. *Ouvr. cité*, p. 267. — Gréard. *Education et instruction*, t. II, p. 195-213. — A. Bain. *La science de l'éducation*, ch. iii, p. 308, 313. — P. Félix Thomas. *L'éducation des sentiments*, ch. xv, xvi, xvii, xviii, xxi, xxii, xxv, xxvi.

SUJETS A TRAITER

1. Moyens de culture de la sympathie chez l'enfant.
2. Comment et dans quelle mesure peut-on utiliser la contagion des sentiments dans l'éducation ?
3. De l'importance et du rôle de l'imitation dans l'éducation.
4. Moyens de culture du vrai patriotisme dans l'école.
5. Marche à suivre et procédés à employer pour développer chez l'enfant le sentiment de la bienfaisance.
6. Le sens de la vérité, nécessité de le former, Pourquoi l'enfant se trompe ou ment (*programme de 3e année*).
7. L'instinct de curiosité. Parti qu'on doit en tirer, ne pas fatiguer l'enfant (*programme de 1re année*).
8. Moyens pratiques de développer chez l'enfant le sentiment du bien.
9. Comment développer les sentiments généreux chez l'enfant (*programme de 1re année*).
10. Comment développer les sentiments de bonté et d'affection chez les enfants (*programme de 3e année*).
11. L'éducation morale, en quoi elle consiste. Ressources qu'offre l'école pour cette éducation (*programme de 3e année*).

CHAPITRE XI

LE SENTIMENT ESTHÉTIQUE

I. — PARTIE PSYCHOLOGIQUE

I. Le sentiment esthétique. — En présence des beautés de la nature ou des chefs-d'œuvre de l'art, nous éprouvons un plaisir très pur et très profond, auquel succède le désir de voir encore, de posséder, souvent même d'imiter les objets qui nous l'ont fait ressentir. Il y a là un ensemble d'émotions et de tendances que l'on peut réunir sous le nom de *sentiment esthétique* ou d'*amour du beau.*

Essayons d'en faire l'analyse. Le premier sentiment qui naît en nous à la vue du beau, c'est un sentiment de plaisir, une joie le plus souvent douce et tranquille, parfois cependant vive et passionnée, qui emplit l'âme tout entière en laissant après elle une grande impression de fraîcheur et d'apaisement. Ce sentiment. pur de tout intérêt, n'a rien de commun avec la satisfaction de nos besoins personnels, de notre vanité, de notre orgueil : uniquement lié à la paisible contemplation de l'objet qui nous charme, il n'a aucun rapport avec notre utilité matérielle ou morale. Tandis que nous réservons jalousement pour nous seuls les jouissances des sens ou les satisfactions de l'amour-propre, nous désirons le partager avec autrui. Quand je dis d'une chose qu'elle est belle, cela signifie non pas seulement qu'elle me plaît, mais qu'elle peut, qu'elle doit plaire de même à tous les hommes.

Souvent, de l'objet présent devant nous, notre pensée remonte à celui qui en est l'auteur : notre admiration se réfléchit de l'œuvre d'art sur l'artiste avec lequel nous nous unissons dans un mouvement de sympathie et de reconnaissance. Quand il s'agit d'une beauté naturelle, quelque chose de religieux se mêle à notre émotion : nous avons presque conscience d'entrer en communion avec Dieu même.

Un second sentiment qui suit aussitôt le premier est l'amour

de la beauté, le désir de la voir et de la revoir, de faire partager notre admiration à autrui, de posséder l'objet qui la cause. C'est ce sentiment qui se révolte en nous, lorsque nous voyons mutiler ou détruire une belle œuvre, comme si nous étions témoins d'un meurtre ou d'un sacrilège.

Enfin, de l'amour de la beauté naît le désir de la chanter, de la reproduire ou tout ou moins de l'imiter, et ce désir est le principe même de l'art. On connaît l'histoire du Corrège qui, mis pour la première fois en présence d'un tableau du Titien, sentit s'éveiller en lui la vocation artistique et s'écria : « Et moi aussi, je suis peintre ! »

II. **Analyse du plaisir du beau.** — Le point de départ de toute cette évolution de sentiment étant le plaisir du beau, il faudrait non pas seulement énumérer les caractères de ce plaisir, mais en donner l'explication.

Or, ce plaisir nous semble être, non un sentiment simple, mais la synthèse, ou pour mieux dire, la résultante d'un plus ou moins grand nombre de plaisirs. Il est lié, en effet, à un acte particulier de l'intelligence, l'acte de la *perception*, et la perception est un phénomène essentiellement complexe et synthétique, malgré son apparente simplicité, et c'est pourquoi le plaisir du beau enveloppe dans son unité tous les plaisirs partiels attachés aux divers éléments de la perception.

Toute perception, nous le savons, se compose de trois éléments : 1° des sensations, qui en sont, pour ainsi dire, la matière; 2° un acte spécial par lequel l'esprit parcourt ces sensations, les distingue, les coordonne, les ramène à l'unité ; 3° enfin la reconnaissance de l'objet, c'est-à-dire l'idée même de l'objet incorporée et identifiée par une sorte d'illusion mentale à cet ensemble de sensations. Seulement, le caractère propre de cet acte, c'est que les trois éléments qui le composent sont intimement unis et fondus au point de donner à l'esprit la conscience d'un acte d'intuition aussi immédiat que la sensation elle-même.

Soit, par exemple, la perception d'un paysage. Elle comprend d'abord un très grand nombre de sensations visuelles de couleurs et de formes correspondant aux innombrables détails du tableau naturel placé devant nos yeux. Ces sensations, il faut que nous les réunissions en autant de groupes distincts qu'Il y a d'objets ou de groupes d'objets dans le paysage lui-même, et ainsi notre vue et notre pensée circulent pour ainsi dire des unes aux autres, les séparant et les reliant à la fois de façon à constituer avec tous ces éléments divers un panorama unique. En même temps, on reconnaît ces groupes de sensations : il s'y attache immédiatement

des idées de tronc, de feuillage, d'arbres, d'herbes, de sentiers, etc.

Soit encore la perception d'un air musical. Cet air se compose d'une série de notes successives. Pour le percevoir, il ne suffit pas d'entendre ces notes une à une, il faut encore suivre dans son ouïe et dans sa pensée leur succession même, les continuer, en quelque sorte, les unes dans les autres, retracer et comme dessiner la ligne mélodique dont elles marquent les différents points. Celui qui n'entendrait à chaque instant qu'une seule note, sans se rappeler la précédente, sans pressentir la suivante, serait absolument incapable de toute perception musicale. — A la rigueur, la perception en musique pourrait s'arrêter là. Mais le plus souvent, la mélodie éveille chez celui qui l'écoute l'idée d'un sentiment plus ou moins défini, joie ou tristesse, mélancolie ou gaieté, espérance ou désespoir, et cette idée, à son tour, est comme entourée d'une infinité d'images renaissantes. C'est elle qui donne à la musique sa physionomie, son expression. Là où elle manque, les combinaisons de notes les plus savantes et les plus harmonieuses font sur les profanes l'impression d'un assemblage de belles paroles d'où ne sortirait aucun sens.

Dans la vie ordinaire, la perception ne nous intéresse pas par elle-même : c'est un simple moyen pour une fin toute différente qui seule nous intéresse, soit la connaissance scientifique, soit, beaucoup plus fréquemment, l'action pratique et utilitaire. Aussi ne nous arrête-t-elle pas : nous tendons à la simplifier, à l'abréger le plus possible. Elle se réduit, elle se contracte, au point d'échapper presque entièrement à la conscience, surtout s'il s'agit d'objets qui nous soient très familiers. De toutes les sensations qui composent la représentation totale d'un objet, nous prenons l'habitude d'en choisir une qui, seule, attire désormais notre attention et devient pour nous le signe de l'objet ; les autres s'effacent et disparaissent. De même l'idée de l'objet se dessèche, s'appauvrit : elle n'est plus guère qu'un nom. L'esprit passe immédiatement par-dessus cette idée sans s'arrêter à toutes les idées complémentaires qui pourraient lui faire cortège, comme les notes harmoniques accompagnent, dit-on, les notes principales : il se porte immédiatement à l'action qu'elle lui suggère. Par exemple, la vue de la mer n'éveille pas chez le marin d'autre idée que celle du lieu où s'exerce ordinairement son métier; de même, en présence d'un meuble, chaise ou table, nous pensons simplement à l'usage qu'on en peut faire : s'asseoir, manger, etc. Il en résulte que la perception, en nous devenant habituelle, nous devient en même temps de plus en plus indifférente. Elle n'excite en nous aucune émotion, ni agréable ni pénible.

Supposons cependant que l'esprit s'intéresse à la perception comme telle, qu'il s'y arrête, qu'il s'y complaise; en d'autres termes, qu'il regarde, qu'il entende, qu'il écoute, non pour savoir ou pour agir, mais dans le seul dessein de regarder, d'écouter, comme si l'acte de la perception se suffisait à lui-même, était à lui-même son tout et sa fin. Cette attitude de l'esprit est justement ce qu'on pourrait appeler l'*attitude esthétique*. Dès lors, les divers éléments dont la perception se compose, au lieu de se réduire et de rentrer pour ainsi dire les uns dans les autres, vont au contraire se multiplier et s'épanouir. La perception ne sera plus rapide comme l'éclair et à peine sentie par la conscience. Elle pourra durer non pas seulement des minutes, mais des heures, et prendre en quelque sorte possession de l'âme tout entière. L'activité scientifique, l'activité pratique seront alors suspendues. Il n'y aura plus pour l'homme qu'une seule occupation : percevoir l'objet présent à ses sens et retirer de cette perception toute la somme de plaisir qu'elle peut donner.

Or, d'une part, il y a certains objets dans la nature qui imposent presque nécessairement à tous les hommes cette attitude particulière de l'esprit, c'est-à-dire qui les force, ou tout au moins les excite à s'arrêter et à se complaire dans leur perception. Tels sont, par exemple, la mer, le ciel étoilé, les hautes montagnes, certains sites agrestes, etc., etc. Ce sont ces objets qui nous donnent la première impression et la première idée de la beauté. D'autre part, il est aussi des hommes qui, par une disposition particulière de leur nature, se placent très facilement d'eux-mêmes au point de vue de la perception esthétique. Ils ont une faculté propre de découvrir des sources de plaisirs dans la contemplation d'objets qui paraissent insignifiants, indifférents à la plupart des autres hommes. On dirait qu'ils ravivent, qu'ils rafraîchissent des perceptions dès longtemps vieillies et comme usées par leur familiarité trop ancienne. Ceux-là sont les artistes, les poètes.

J'en ai pour tout un jour d'un soupir de hautbois,
D'un bruit de feuilles remuées !

(Victor Hugo, *Les Orientales*.)

Mais les choses réelles sont trop constamment liées à tous les incidents de notre vie journalière, nous sommes trop accoutumés à les voir, à les manier, à nous en servir, pour que nous puissions vraiment nous intéresser à les percevoir. Ce qu'il faudrait à leur

place, ce serait d'autres choses qui s'ajouteraient à la réalité, mais nouvelles, inconnues, inédites, improvisées, en un mot artificielles, et qui n'auraient pas d'autre raison d'exister que d'être pour nous des objets de perception. Elles seraient faites, non pour être connues scientifiquement ou pour être pratiquement utilisées, mais pour être regardées ou écoutées à loisir. L'art est précisément la création de choses de ce genre.

Or, ce qu'il y a en lui de très remarquable et de très singulier, c'est qu'il rend intéressantes et agréables à percevoir les images d'objets naturels qui, dans la réalité, nous laisseraient absolument indifférents et que nous ne songerions même pas à considérer un seul instant. On pourrait citer comme exemple les natures mortes de Chardin ou de Vollon. C'est sans doute qu'ainsi extraits et comme détachés de la réalité ambiante par la vision originale de l'artiste à travers laquelle nous les percevons, ces objets peuvent mieux faire apparaître à nos yeux et à notre esprit tous les détails intéressants ou suggestifs que leur perception enveloppe et qui étaient comme effacés par la banalité de notre vision personnelle.

III. **Synthèse du plaisir du beau.** — Il suffit maintenant de se reporter à notre analyse de la perception pour comprendre comment le plaisir du beau est nécessairement une synthèse de plaisirs plus ou moins nombreux et divers.

Chacun des éléments de la perception peut en effet apporter sa part dans le plaisir total.

Ainsi, les sensations mêmes qui composent la matière de la perception peuvent être plus ou moins agréables. Les enfants, les sauvages, sont surtout sensibles à l'éclat des couleurs, à l'intensité des sons. Le beau, pour eux, c'est ce qui brille, ce qui retentit, ce qui frappe ou excite les sens. Même dans les arts, une partie du plaisir qu'ils nous procurent, la moins importante il est vrai, tient certainement à cette cause : pureté des sons en musique, vivacité des couleurs en peinture. D'un autre côté pourtant, les sensations les plus agréables, comme celles du goût et de l'odorat, restent, en général, extérieures au plaisir esthétique par cela même qu'elles sont le plus souvent étrangères à la perception. Aussi, les seuls sens généralemeut considérés comme esthétiques sont-ils les sens habituels de la perception humaine, c'est-à-dire la vue et l'ouïe.

En second lieu, l'acte par lequel l'esprit analyse et synthétise

les sensations est une source de plaisirs plus importants. Quand l'objet est tout à fait simple ou familier, cet acte s'accomplit sans plaisir ni peine, mais quand l'objet contient un grand nombre de parties diverses et que cependant l'ordre qui existe entre ces parties permet de les ramener facilement à l'unité, l'acte est d'autant plus agréable que cet ordre même est plus inattendu et plus nouveau. Ce qui nous plaît dans un beau paysage, dans un beau monument, dans une belle symphonie, c'est justement la facilité harmonieuse avec laquelle se prêtent au travail ou plutôt au jeu de nos sens et de notre imagination qui les perçoivent, les multiples détails dont tous ces objets se composent. Toutefois, si nous nous attendions à un certain ordre d'après l'idée que nous nous faisions d'avance de l'objet, et si notre attente se trouve déçue, il peut en résulter un sentiment pénible. Par exemple, si l'on nous annonce que nous allons voir une gare et que l'on nous mette en présence d'un temple, quelle que soit la savante ordonnance du monument, nous serons choqués d'un aussi évident désaccord entre sa structure apparente et sa destination réelle. — On a parfois admis l'existence d'un certain genre de beauté appelé *beauté formelle :* c'est celui qui résulte de l'harmonie des parties, de leur parfait équilibre, de la régularité des proportions, de la simplicité du plan, joints à la diversité des détails, etc. Le plaisir qui s'y attache est lui-même un effet de ce second élément de la perception. On peut dire qu'il est surtout apprécié par les gens du métier, les critiques, les artistes, tous ceux en un mot qui ont une certaine compétence professionnelle. Ainsi, la plus grande partie du charme que l'on peut trouver à la musique savante réside dans la variété infinie des combinaisons mélodiques et harmoniques brodées par le compositeur sur un thème souvent très simple et presque insignifiant.

Enfin, il n'est presque pas d'objets qui ne suggèrent à l'esprit une suite plus ou moins nombreuse d'idées et de sentiments; et ces suggestions contribuent à renforcer encore le plaisir esthétique, si d'une part elles sont elles-mêmes agréables, et si, de l'autre, elles se fondent intimement avec le corps de la perception. C'est ainsi qu'une musique expressive éveille dans l'âme des émotions et des images qui la font paraître plus belle encore à l'auditeur; la beauté de la poésie est faite presque tout entière de ces associations.

Un psychologue contemporain, M. Rabier, appelle cet élément du

beau, l'*expression* ou la *poésie*, et il le distingue du précédent, c'est-à-dire de l'*ordre* ou de la *forme* qu'il appelle proprement la beauté. Il fait remarquer que la beauté dépend surtout de conditions objectives, l'expression et la poésie, de conditions subjectives, d'associations formées par notre esprit. « Grâce, dit-il, aux associations établies par l'expérience et aux analogies que l'esprit découvre incessamment et partout, il n'y a guère d'objet, si simple qu'il soit, qui ne signifie ou ne dise pour nous quelque chose. Tout devient expressif. La ligne verticale exprime l'effort, l'ambition, l'orgueil ; l'horizontale exprime le calme, le repos ; la courbe exprime le mouvement facile et sûr, parce qu'en effet dans un tel mouvement, il n'y a pas d'effort inutile et de force maladroitement dépensée, comme dans le mouvement brisé ou anguleux, etc. »

« Parmi les beaux-arts, ajoute-t-il, les uns ont surtout le charme de la beauté, telles la peinture et la sculpture. D'autres tirent leur principal effet de la poésie : la musique, par exemple, qui, mieux que tout autre art, exprime l'infini et l'inexprimable. »

Il n'est presque pas de sentiment, si du moins il est agréable à quelque degré, qui ne puisse entrer ainsi par voie d'association dans la composition du plaisir du beau. Mais comme les sentiments eux-mêmes sont extrêmement variables selon les individus et les circonstances, il en résulte que le plaisir du beau peut lui-même revêtir des formes extrêmement diverses. La même mélodie, par exemple, éveillera des images et des émotions très différentes selon le tempérament, le caractère, les antécédents des diverses personnes qui l'écoutent.

IV. **Le sublime.** — Le sublime semble pouvoir se rattacher à l'élément de l'expression dans le beau. On entend quelquefois par sublime le plus haut degré du beau, mais c'est là une conception insuffisante, car une chose peut être souverainement belle sans être sublime : par exemple, la rose, l'oiseau-mouche, une jeune fille, un enfant, un temple grec, etc. Bien plus, si l'on fait consister principalement la beauté dans l'harmonie ou la proportion, ou dans l'ordre, une chose pourra être sublime sans être belle, par exemple, un ouragan, un amas de ruines, une pagode hindoue, etc. Le sublime est un cas particulier de la *beauté expressive*. C'est, pourrait-on dire, l'expression sensible de l'*infini*. Un objet sublime est celui qui nous suggère à son seul aspect l'idée d'une grandeur sans borne, ou d'une puissance sans mesure, l'idée de l'illimité.

Il s'ensuit que les formes du sublime sont vagues, indéterminées, imparfaites ; si nous pouvions les embrasser d'un seul coup d'œil, nous en apercevrions les bornes, nous en prendrions la mesure, et, par conséquent, elles ne pourraient pas nous donner l'illusion de l'infini et du démesuré. Au contraire, les conditions

du beau sont la perfection de la forme, la netteté des contours, la clarté, en un mot tout ce qui facilite la perception distincte et complète de l'objet. Ce qui est trop grand, trop simple ou trop compliqué ne peut être beau.

Aussi le sentiment du sublime n'est-il pas aussi pur, aussi homogène que celui du beau. Il contient quelque chose de violent et de pénible; c'est un sentiment *tragique*, une secousse où la surprise et le trouble se mêlent à l'admiration. C'est qu'il résulte, non, comme le sentiment du beau, d'une harmonie de toutes les facultés de l'âme également satisfaites par la perception d'un objet qui s'accorde entièrement avec elles, mais au contraire d'une sorte de désaccord. Les sens et l'imagination essaient de percevoir l'objet tout entier, et comme ils n'en aperçoivent pas les bornes, ils n'y peuvent réussir. De là, malgré l'excitation qu'il leur cause, un sentiment d'impuissance qui serait presque douloureux, s'il n'était compensé par le plaisir que notre raison éprouve, en concevant l'infini, à prendre conscience de sa propre infinité.

Pascal a merveilleusement analysé ce sentiment du sublime dans ce passage célèbre des *Pensées :*

« L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature, mais c'est un roseau pensant. Il ne faut pas que l'univers entier s'arme pour l'écraser : une vapeur, une goutte d'eau suffit pour le tuer ; mais quand l'univers entier l'écraserait, l'homme serait encore plus noble que ce qui le tue ; car il sait qu'il meurt, et l'avantage que l'univers a sur lui, l'univers n'en sait rien. »

V. **Conclusion.** — De cette analyse générale du sentiment esthétique, on peut tirer cette conclusion qu'un être humain est d'autant plus capable de comprendre le beau et d'en jouir qu'il a des sens plus vibrants et plus délicats, une âme plus riche en émotions et en idées de toutes sortes, une plus grande facilité à saisir d'emblée les rapports des choses et à sympathiser avec leurs multiples expressions. C'est pourquoi tout ce qui élève et enrichit l'intelligence, pourvu cependant que les sources de la sensibilité morale restent intactes, contribue en même temps à développer le sentiment esthétique.

Qu'est-ce que le beau dans ses plus hautes manifestations, sinon le rayonnement ou, pour reprendre le mot attribué à Platon, la *splendeur* du vrai et du bien ? Le but suprême de l'art, en effet, c'est de rendre le vrai et le bien sensibles, éclatants, objets immédiats de contemplation et d'amour.

II. — PARTIE PÉDAGOGIQUE

I. **Le goût du beau chez l'enfant.** — L'enfant manifeste de très bonne heure sa sensibilité esthétique. On le voit rire et sauter au son d'une musique éclatante. Les couleurs, les formes ne font pas sur lui moins d'impression que les sons.

Toutefois son goût ne ressemble point au nôtre : « Le plaisir qu'il éprouve, dit Mme Necker de Saussure, est tout de sensation. Il aime le contraste marquant des couleurs vives et fraîches. Un objet isolé le frappe par son éclat, mais il ne saisit point un ensemble. Si l'unité au sein de la variété constitue la beauté, il n'y en a point pour lui dans ce sens. Les détails lui font effet chacun à part et le tout manque. » Grâce aux progrès de son expérience et de sa pensée, l'enfant apprend peu à peu à discerner dans un tout le vrai centre d'intérêt, ce qui harmonise la multiplicité des détails dans l'unité de l'ensemble. D'une manière générale, le rôle de l'éducation consiste à faciliter ce travail de l'esprit, à le rendre plus sûr et plus fécond.

Cette éducation esthétique, qui est une source d'émotions profondes et désintéressées, peut devenir un stimulant à l'étude, aussi bien qu'à tout autre genre d'effort.

II. **Formes de l'éducation esthétique. Influence du milieu.** — Tout d'abord, il faut éloigner de l'enfant les objets laids, les jouets bizarres et grotesques, les images qui n'impressionnent l'œil que par le faux éclat des couleurs trop vives, les photographies grossières où la réalité est plutôt déformée que reproduite, les dessins qui ne sont que des caricatures. Le beau n'a rien de commun avec le clinquant, l'exagération et l'emphase. On doit aussi empêcher les enfants de jeter des cris violents et discordants qui altèrent la voix et faussent l'oreille.

Il convient au contraire de placer les écoliers dans un milieu où règne avant tout l'ordre. Sans doute l'ordre n'est qu'un des éléments de la beauté, mais c'est peut-être celui de tous auquel l'éducation peut le mieux nous rendre sensibles, parce qu'il est surtout affaire de discernement intellectuel. Or, à force de voir et d'entendre des œuvres d'une beauté simple, régulière, classique, l'œil de l'enfant se forme et s'instruit, son oreille devient plus juste et plus délicate. Il devient peu à peu capable de goûter des œuvres d'une beauté plus complexe et plus riche.

C'est précisément parce que la beauté telle que nous l'entendons et qui suppose une impression d'ensemble échappe encore à l'enfant qu'il ne peut guère admirer la nature, « où il trouve pourtant, dit Mme Necker de Saussure, mille plaisirs qui le préparent à son insu à en sentir un jour tout le charme. Les arts d'imitation lui conviennent mieux. Ce n'est même pas la nature embellie, c'est la nature enjolivée qui plaît aux plus jeunes enfants. Les faiseurs de joujoux ont saisi cette idée à merveille. Les petites maisons bien brillantes, les figures coloriées, imitations plus parées que le modèle réel, voilà ce qui ravit le premier âge... Comme l'enfant est tout activité, les œuvres du statuaire en miniature, les petites figures en relief, les imitations d'autres objets détachés qu'il peut manier, ranger à sa fantaisie, lui plaisent mieux tout d'abord que les peintures, parce qu'il s'en sert pour mettre en scène des hommes et des animaux. »

Si cela est vrai pour les enfants des écoles maternelles, il est hors de doute que les enfants des écoles primaires peuvent être intéressés par la peinture, par des dessins coloriés, et même par des dessins, à l'exclusion de la couleur. Donc, que l'on « donne une certaine élégance aux alentours de l'école et à l'école elle-même », que l'on couvre les murs des salles de classe de dessins, de gravures ou de photographies reproduisant avec fidélité des chefs-d'œuvre de la peinture, de la sculpture et de l'architecture, et les grandes scènes des diverses époques de l'histoire; que les portraits des hommes illustres par leur génie ou leurs vertus soient placés en évidence, de telle sorte que ces dessins, ces gravures, ces photographies et ces portraits fassent un ensemble qui parle en même temps à la vue et à l'esprit.

Le maître devra choisir avec goût ces gravures et ces dessins qui constitueront, en quelque sorte, son matériel d'enseignement esthétique. Qui ne voit l'influence profonde, quoique lente peut-être, de ce milieu nouveau sur l'âme enfantine, en particulier sur le goût des écoliers pour l'étude. « Combien, s'écriait déjà Montaigne, les classes seraient plus décemment jonchées de fleurs et de feuilles !... J'y ferais pourtraire la Joie, l'Allégresse et Flora et les Grâces, comme fit en son école le philosophe Speusippus. »

III. Éducation de la vue et développement de l'amour de la Nature. — Cependant l'éducation du goût ne doit pas seulement se faire par les sens; elle comporte aussi une certaine part de réflexion et d'analyse. A mesure que l'enfant grandit, il convient de l'amener par des interrogations à dire avec précision ce qui l'a le plus intéressé dans un dessin, dans une gravure, etc., et à

exposer lui-même les raisons de ses sentiments. En général ce sont des détails qui l'ont frappé : le maître lui montre comment ces détails s'harmonisent dans le tout et comment chacun d'eux contribue à la beauté de l'ensemble. La gradation des exercices est ici une condition du succès : voilà pourquoi les collections de dessins et de gravures destinées à l'école doivent être composées avec un soin et un goût tout particuliers. Afin de faciliter l'œuvre du maître, il serait désirable de pouvoir mettre entre ses mains un livre où ces gravures et ces dessins seraient classés dans un ordre méthodique et accompagnés d'une étude critique succincte, mais très claire.

Plus encore peut-être que les jouissances des beaux-arts, le sentiment de la nature mérite d'être l'objet de l'éducation esthétique.

« Rien n'est plus aisé que de l'exciter, dit Mme Necker de Saussure; tout a été préparé pour qu'il naisse et se fortifie. Des objets charmants sont répandus autour de nous avec abondance, et la sympathie les met facilement en valeur. Partagez les goûts de l'enfant, et bientôt il s'associera aux vôtres. Quand vous aurez saisi ce qui lui plaît, observez avec lui tous les détails qui l'intéressent; peu à peu vous porterez ses regards plus au loin et vous lui ferez admirer la beauté dans un grand ensemble. Ainsi quand l'arc-en-ciel déploie ses vives couleurs, quand les nuages se bordent d'un liséré d'or, quand les ombres en se jouant tracent mille formes fugitives, quand le soleil, en frappant une onde transparente, promène un réseau de lumière sur les cailloux blancs au fond de l'eau, quand une barque dont les voiles se mirent dans un lac tranquille offre l'image d'un grand oiseau qui étend ses ailes sous un ciel d'azur, faites remarquer ces effets à l'enfant. Plus vous tournerez son attention vers les formes, les sons, les couleurs de la scène qui nous entoure, plus les nombreux plaisirs qu'a préparés pour nous la nature deviendront distincts à ses yeux, et plus vous élèverez son intelligence. »

Ainsi exercé par degrés à comprendre et à sentir la beauté, l'enfant pourra désormais admirer, à l'égal d'un beau paysage, un beau monument et un beau tableau.

Quant aux moyens pratiques par lesquels on peut essayer de former le goût à l'école, les plus efficaces sont l'enseignement du dessin, qui développe chez les enfants le sentiment de l'ordre, de la symétrie et des proportions dans les combinaisons des lignes et des figures; l'enseignement du travail manuel, qui exerce les plus jeunes écoliers à reproduire ces dessins et à faire, par exemple, avec des bandelettes de papier ou de laine, des

combinaisons symétriques et agréables à l'œil de figures et de couleurs ; la reproduction d'objets très simples employés dans les arts décoratifs, à l'aide de morceaux de carton découpés d'après les dimensions données ; les visites des musées et des monuments dans les centres importants et, dans les campagnes, des promenades au cours desquelles le maître peut exciter et approfondir chez ses élèves le sentiment des beautés de la nature.

IV. **Education de l'ouïe ; la musique et le chant.** — L'impression extraordinaire produite par la musique sur l'organisation humaine a son rôle marqué dans l'école, toutes les fois qu'il est besoin d'élever les cœurs et les esprits. Aussi ne saurait-on de trop bonne heure initier les enfants aux éléments de la musique et du chant.

« Pour que les enfants soient nés musiciens, dit M. Dupaigne, dans sa conférence sur l'enseignement du chant à l'Exposition universelle de 1878, il n'y a qu'à leur faire entendre de bonne musique depuis l'âge de trois ans, si l'on peut, et à commencer cet enseignement à l'âge où c'est un plaisir, c'est-à-dire dès les classes élémentaires. Quand ils arriveront, à neuf ou dix ans, ainsi préparés, aux cours moyen et supérieur, on sera étonné de voir le succès avec lequel ils pourront alors recevoir des leçons de musique. »

L'instruction musicale dans les écoles primaires doit avoir surtout pour objet le chant.

« L'engouement de la mode, dit encore M. Dupaigne, et la rapidité relative de l'apprentissage d'un instrument, comparativement à celui d'un organe, ont produit ce résultat qu'aujourd'hui la voix humaine est presque entièrement délaissée pour les machines qui ont été créées à sa ressemblance. C'est une des causes principales de la décadence où est tombé l'art du chant. »

On pourrait ajouter que cet art est encore délaissé parce que la musique et le chant ne sont, dans une foule d'examens, l'objet d'aucune épreuve sérieuse.

V. **L'enseignement de la langue maternelle et de la poésie.** — Après avoir développé chez l'enfant le goût du beau en s'adressant aux sens de la vue et de l'ouïe, il faut l'exercer à bien exprimer ce qu'il éprouve, et c'est seulement alors qu'il sera possible de s'adresser directement à son intelligence. L'objet auquel il pense a fait naître en lui des sensations. Il se livre pour les décrire à un travail de rédaction littéraire, exercice purement intellectuel, mais en le répétant, il commence à prendre plaisir aux descriptions écrites. La nature elle-même et

les œuvres d'esprit qui la dépeignent éveillent en lui un intérêt plus vif.

Le voilà, maintenant, capable de goûter les œuvres des poètes.

« Quelques impressions vaguement poétiques, dit Mme Necker de Saussure, doivent précéder l'effet de toute poésie dans le cœur. Il faut s'être formé intérieurement un petit trésor d'images agréables pour se plaire à les sentir renaître et se ranimer à la voix du talent. Celui auquel la vue de la campagne ne dit rien ne sentira jamais Virgile. »

La poésie est l'art par excellence parce qu'il est incomparablement plus expressif que tous les autres ; et c'est pourquoi, dans les écoles primaires, l'enseignement de la poésie doit commencer avec celui de la langue maternelle. La lecture et la récitation de morceaux choisis en prose ou en vers, de fables, de contes, de descriptions et de narrations, œuvres d'écrivains de talent, éveillent peu à peu chez l'enfant le sentiment littéraire et poétique et l'initient à l'art de la composition. Le choix et la gradation de ces exercices ne peuvent être ici l'objet d'indications précises : les maîtres seuls ont la compétence nécessaire pour faire la mise au point. On peut seulement leur recommander de lire eux-mêmes à haute voix, en presence des enfants, les passages choisis : c'est le moyen le plus sûr de leur en faire non seulement comprendre le sens, mais encore sentir la beauté. La lecture à haute voix, trop délaissée, serait, si l'on savait en user, un des plus puissants instruments de propagande esthétique et morale dans les masses populaires.

LECTURES

Guyau. *Les problèmes de l'esthétique contemporaine.* — Rauh et Revault d'Allonnes. *Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation,* p. 152-155. — Bernard Pérez. *L'Art et la poésie chez l'enfant,* ch. II, III, V, VI, VII. — Ravaisson. Article *Art* dans le *Dictionnaire de pédagogie.* — Henri Marion. *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation,* 39e, 40e et 41e leçons. — P. Félix Thomas. *L'éducation des sentiments,* ch. XXIV. — Mme Necker de Saussure. *L'éducation progressive,* liv. V, ch. III. — James Sully. *Etudes sur l'enfance,* liv. VIII, p. 411-459. — Vessiot. *Pages de pédagogie,* p. 259-270 et 281-291.

SUJETS A TRAITER

1. Distinguer, à l'aide d'exemples, le beau du vrai, de l'agréable et de l'utile, et expliquer le sens de cette définition : « Le beau est une admirable inutilité. »
2. Commenter cette parole de Platon : « Le beau est la splendeur du vrai. »

3. Prouver que, si le plaisir esthétique n'est pas le plus élevé des plaisirs, il est assurément le plus complet, parce que tout l'homme y est satisfait.

4. Le goût ; rôle de la raison et de l'imagination dans le goût. Exemples et applications.

5. L'idéalisme dans l'art : ses caractères essentiels et ses dangers.

6. Établir que l'imitation de la nature est un moyen et non une fin et qu'un idéal est nécessaire.

7. Commenter cette pensée de La Bruyère : « Il y a dans l'art un point de perfection comme de bonté et de maturité dans la nature ; celui qui le sent et qui l'aime a un goût parfait ; celui qui ne le sent pas ou qui aime en deçà ou au delà a le goût défectueux. »

8. Rôle du beau dans l'éducation (*indiqué par programme de 3e année*).

9. La culture esthétique à l'école primaire : est-elle possible ? Si oui, moyens pratiques de la donner et excès à éviter.

10. L'imagerie scolaire : à quelles conditions peut-elle développer chez l'enfant le sentiment esthétique ?

CHAPITRE XII

LE SENTIMENT RELIGIEUX

1. — PARTIE PSYCHOLOGIQUE

I. **Ce qu'on appelle instinct religieux.** — On a quelquefois supposé l'existence dans l'âme humaine d'un instinct spécial qui serait proprement l'instinct religieux. Quelles que soient la généralité et la puissance des manifestations religieuses dans la vie de l'humanité, il ne nous semble pas nécessaire d'avoir recours, pour les expliquer, à l'hypothèse d'un instinct. Des tendances d'un caractère général, comme celles que nous avons précédemment décrites sous les noms d'amour-propre, de besoin d'activité, de sympathie, etc., suffisent, croyons-nous, à produire par leurs combinaisons et leurs transformations tous les effets attribués au prétendu instinct religieux.

II. **Les deux éléments de la religion.** — On doit distinguer, dans toute manifestation religieuse, deux éléments très différents bien qu'inséparables : d'une part, un élément intellectuel, une idée, une croyance ; d'autre part un élément affectif, émotionnel, moral, un sentiment qui accompagne l'idée ou la croyance et qui s'exprime par des actes.

III. **Les idées religieuses.** — Les idées religieuses sont extrêmement diverses, si on les envisage à la fois dans l'espace et dans le temps. Elles sont l'objet d'une science encore récente : l'*histoire des religions*. Nous pouvons dire cependant qu'abstraction faite de l'infinie diversité de leurs formes, elles se ramènent en définitive à deux idées essentielles, que l'expérience nous montre presque toujours unies l'une à l'autre : l'idée de la *divinité*, c'est-à-dire d'une puissance invisible, mystérieuse, de laquelle dépendent plus ou moins complètement les destinées de l'homme ; puis l'idée d'une *autre vie* qui continue ou complète l'existence terrestre, en apparence limitée à la durée de l'organisme matériel.

La première idée s'est diversifiée presque à l'infini ; mais l'on

pourrait dire qu'elle a évolué depuis les origines de l'humanité en se rapprochant de plus en plus d'un idéal d'unité et de perfection absolue. Les hommes primitifs, les sauvages voient des dieux dans presque tous les objets de la nature : non seulement les astres, les montagnes, les fleuves, mais un tigre, un serpent, un arbre, un morceau de bois sont considérés comme des dieux. On a donné le nom de *fétichisme* à ce premier degré, le plus bas, le plus grossier de l'idée religieuse. Un degré supérieur est l'*animisme*, où les dieux sont conçus comme des esprits invisibles, distincts des objets matériels qui leur servent momentanément d'instruments ou de symboles. Un degré supérieur encore est le *polythéisme,* où les dieux composent une hiérarchie dans laquelle chacun d'eux a sa place marquée et sa fonction définie, et au sommet de laquelle est un dieu suprême. Le fétichisme est la religion des nègres de l'Afrique et de l'Océanie; l'animisme était celle des tribus de l'Amérique du Nord; les Grecs et les Romains furent polythéistes. On peut considérer comme un acheminement vers l'unité divine les religions *panthéistiques* de l'Inde (brahmanisme, bouddhisme), où la divinité est conçue comme susceptible de revêtir une infinité de formes différentes tout en restant au fond une et identique à elle-même. Mais les religions les plus élevées sont évidemment celles qui, comme le Judaïsme, le Christianisme et le Mahométisme, proposent un dieu unique à l'adoration de leurs fidèles. Le *monothéisme* est donc le terme final de toute l'évolution religieuse.

D'autre part, les dieux ont été d'abord conçus comme des puissances aveugles, capricieuses, ou même malfaisantes, et le sentiment qu'ils inspiraient était surtout la crainte, c'est-à-dire le sentiment qu'on éprouve en présence de la force brutale. Plus tard, on les a plutôt considérés comme des intelligences, gouvernant le monde selon des lois sages et prévoyantes, et le sentiment religieux a pris plutôt la forme de l'admiration ou du respect : telle était, ce semble, la religion des anciens Grecs, où Jupiter, Apollon, Pallas, Mercure, Vénus même, personnifiaient les divers aspects de la raison et de la beauté. Plus tard, enfin, avec le judaïsme et surtout avec le christianisme, Dieu a été surtout conçu comme justice et comme bonté : il a personnifié aux yeux des croyants l'idéal de la perfection morale, et les sentiments qu'il inspire désormais à l'âme humaine sont la confiance et l'amour.

De même, l'idée de l'autre vie s'est aussi transformée et pour

ainsi dire moralisée avec le temps. Les premiers hommes la conçoivent comme une simple continuation de la vie terrestre. Ce qui survit au corps, c'est une sorte de corps invisible, un *double* du corps, qui a les mêmes formes, les mêmes fonctions et par conséquent aussi les mêmes besoins. Les ombres des morts errent autour des vivants, ou plutôt elles vivent aussi, mais d'une vie atténuée et languissante. Puis, avec les progrès de la réflexion philosophique, on arrive à distinguer plus nettement l'âme et le corps. Ce qui est immortel, c'est l'âme immatérielle, et la mort, qui la sépare du corps, la transporte en même temps dans un monde différent du monde visible. Là, elle reçoit la récompense ou la punition méritées par la vie qu'elle a menée ici-bas. Cependant le christianisme combine plus ou moins intimement la croyance à l'immortalité de l'âme, visiblement empruntée aux philosophes grecs Socrate et Platon, avec le dogme de la résurrection des morts qui paraît avoir plutôt une origine judaïque ; mais dogme et croyance se justifient à ses yeux par une raison morale, c'est-à-dire par la nécessité d'une justice plus équitable et plus sûre que celle des sanctions naturelles ou sociales. . .

IV. **Le rôle intellectuel de la religion.** — La religion donne satisfaction à un grand nombre de tendances de la nature humaine, et c'est là ce qui explique tout à la fois la complexité et la puissance du sentiment religieux.

D'abord, à l'origine, elle joue le rôle qui sera dévolu plus tard à la philosophie et à la science : elle est la philosophie et la science de l'humanité primitive. Elle apporte aux intelligences ignorantes la seule explication du monde qu'elles puissent accepter. Comme la philosophie et la science, elle dérive de cet instinct intellectuel qui pousse l'homme à attribuer tous les phénomènes à des causes : elle est fille du principe de causalité. Mais ces causes, l'homme les imagine tout d'abord sur le modèle de sa propre personnalité, c'est-à-dire vivantes, douées d'intelligence et de volonté, tendant à des fins comme lui-même, sensibles comme lui au plaisir et à la douleur, capables d'amour et de haine.

Ainsi commence dans l'espèce humaine le premier âge de l'évolution intellectuelle, celui que le chef de l'école positiviste, Auguste Comte, appelle l'*âge théologique*.

L'homme voit partout autour de lui, dans les astres, les fleuves, les montagnes, les objets animés ou inanimés, des êtres vivants, intelligents, capables de lui vouloir du bien et du mal, et au fond,

malgré leur puissance infiniment supérieure à la sienne et leur conduite souvent impossible à comprendre ou à prévoir, de même nature que lui. Comme il dépend de ces puissances invisibles, il les adore, il s'efforce de conquérir leur bienveillance ou de désarmer leur colère par des témoignages de soumission, de crainte et de respect, par des sacrifices, des offrandes, des prières, en un mot par un culte religieux. De ce fétichisme primitif sortent ensuite, par des transformations successives, toutes les religions professées par l'humanité.

Cependant, à mesure que la philosophie et la science se développent, il semble que la religion remplisse de moins en moins auprès de l'élite intellectuelle de l'humanité cette fonction, qu'on pourrait appeler « rationaliste », d'expliquer valablement l'univers. Mais il n'est pas douteux qu'elle la remplit toujours auprès de la grande masse des hommes, pour lesquels la science et la philosophie sont choses entièrement inconnues. Même parmi ceux qui ont quelque teinture de la philosophie et de la science, beaucoup restent attachés à la religion, ou reviennent à elle, soit parce qu'ils croient trouver dans le dogmatisme religieux une satisfaction à leur besoin de certitude que ne peuvent satisfaire la science et la philosophie, essentiellement critiques et suspensives, soit parce qu'ils y cherchent un complément d'explication et comme une sorte de couronnement aux explications scientifiques et philosophiques, qui leur paraissent relatives et incomplètes.

V. **Les religions et la religion.** — Remarquons d'ailleurs qu'il est possible de distinguer, dans ce qu'on appelle la religion en général, d'une part l'*esprit* ou le *sentiment religieux*, qui peut rester le même tout en revêtant les formes des dogmes et des cultes les plus divers, ou même sans revêtir la forme d'aucun dogme ni d'aucun culte, et, d'autre part, les *religions* ou, si l'on aime mieux, telle religion prise en particulier, bouddhisme, judaïsme, mahométisme ou christianisme. L'esprit religieux dans son essence la plus haute, c'est l'adoration de Dieu en esprit et en vérité, c'est l'effort pour participer dès cette vie à la vie éternelle. On ne voit pas que cet esprit soit nécessairement lié à la croyance en telle révélation plutôt qu'en telle autre, à celle de Bouddha ou de Mahomet plutôt qu'à celle de Moïse ou de Jésus, ni même à la croyance en une révélation quelconque. Nul n'oserait dire que Socrate, Platon, Aristote, Zénon, Epictète, Marc-Aurèle, pour ne citer que ceux-là parmi les païens, n'aient pas été profondément

religieux. De même, qui ne reconnaît la plus éloquente et la plus sincère expression de la foi religieuse, dans les admirables vers de Victor Hugo, écrits après la mort de sa fille?

Maintenant, ô mon Dieu! que j'ai ce calme sombre
De pouvoir désormais
Voir de mes yeux la pierre où je sais que dans l'ombre
Elle dort pour jamais;

Maintenant qu'attendri par ces divins spectacles,
Plaines, forêts, rochers, vallons, fleuve argenté,
Voyant ma petitesse et voyant vos miracles,
Je reprends ma raison devant l'immensité.

Je viens à vous, Seigneur, Père auquel il faut croire,
Je vous porte, apaisé,
Les morceaux de ce cœur, tout plein de votre gloire,
Que vous avez brisé!

Et cependant Victor Hugo ne peut être considéré comme appartenant à aucune confession religieuse déterminée, si l'on en juge par les premiers mots de son testament : « Je refuse les oraisons de toutes les églises; je demande les prières de toutes les âmes. »

VI. **La religion naturelle.** — La distinction que nous signalons ici s'exprimait au XVIIIe siècle par l'antithèse, familière à Voltaire et à Jean-Jacques Rousseau, de la *religion naturelle* et des religions positives. On entendait alors par religion naturelle l'ensemble des croyances communes à toutes les religions — existence de Dieu, vie future — dépouillées des formes particulières qu'elles revêtent dans chacune d'elles, et on croyait à tort que cette religion avait existé avant toutes les autres, auxquelles on l'opposait comme le type primitif et parfait dont elles s'étaient toutes écartées. Il aurait été plus juste de l'appeler religion « *pure* » ou religion « *idéale* », car ce n'est pas dans le passé qu'il faut la chercher comme une réalité historique, mais plutôt dans l'avenir, comme un idéal, en quelque sorte métaphysique, à la condition d'ailleurs de ne pas la réduire à un simple formulaire de croyances, mais d'y voir surtout un esprit vivant et agissant, une inspiration qui pénètre et émeut l'âme humaine tout entière.

De la religion pure, ainsi comprise, on peut dire qu'elle répond aux aspirations les plus élevées de l'humanité; au besoin qu'a notre intelligence de concevoir l'ensemble indéfini des choses comme un système vraiment harmonique et un; au besoin qu'éprouve notre cœur de se sentir uni par une sympathie profonde au cœur même de la nature; au besoin enfin qui pousse notre

conscience et notre volonté à se rattacher à un idéal de sainteté et de justice vers lequel évoluent les destinées de l'univers.

Mais cette religion pure, bien peu d'hommes sont capables de la dégager des diverses religions où elle est comme enveloppée et souvent aussi altérée par le mélange de bien des éléments étrangers. Si elle peut suffire à quelques grandes âmes, elle ne donne pas une satisfaction suffisante à une foule d'instincts très répandus et très puissants dans l'espèce humaine, bien qu'ils ne soient ni très élevés ni très purs, et qui trouvent bien plus sûrement à se satisfaire dans les religions positives.

VII. **Le rôle moral et social de la religion.** — Il y a d'abord le besoin de représentations sensibles qui matérialisent, en quelque sorte, l'idée religieuse, de formules rigides qui la fixent, de rites précis et immuables où elle paraît s'exprimer tout entière. L'humanité, prise dans son ensemble, ne peut se contenter d'un idéalisme abstrait : il lui faut des mythes, des symboles, des cérémonies, qui parlent aux sens et à l'imagination plus encore qu'à l'intelligence.

Il y a ensuite le besoin de croire, docilement, aveuglément, sans comprendre, et d'autant plus fermement que l'on comprend moins. Certes le besoin opposé existe aussi : dans l'infinie complexité de la nature humaine, ces contradictions se rencontrent. Certains esprits sont naturellement portés au rationalisme : ils ne croient volontiers que ce qu'ils comprennent; pour eux, tout ce qui est obscur, inexplicable, est douteux ou impossible. D'autres sont naturellement mystiques : l'incompréhensible les attire. D'instinct, ils diraient comme Tertullien : « Je crois, parce que c'est absurde. » Ils se défient de ce qui est trop clair : l'évidence est pour eux moins le signe de la vérité que celui de l'erreur. Or la plupart des dogmes religieux se donnent eux-mêmes comme inaccessibles à la compréhension humaine : ils font appel non à la raison, mais à la foi. Par là ils sollicitent et satisfont le besoin de croire, trop naturel et trop profond dans les âmes humaines pour que trois siècles d'une culture philosophique et scientifique, d'ailleurs bien restreinte et bien superficielle, aient pu sérieusement l'entamer.

D'autre part ces dogmes ont pour eux l'autorité d'une longue tradition, et ils s'imposent à l'individu avec la force collective des innombrables croyants qui les ont professés et les professent encore.

La religion « pure »; comme la philosophie d'ailleurs, semble

être l'œuvre actuelle et personnelle d'une pensée solitaire. Qu'il faut avoir de courage — ou de confiance en soi — pour rester ferme dans une croyance qu'on s'est faite seul à soi-même ! Comme il est plus facile et plus rassurant de s'appuyer sur un credo séculaire et universel !

C'est surtout ce caractère *social* des religions positives qui explique leur énorme et persistante influence.

Au point de vue de la crédibilité intrinsèque, il n'y a aucune comparaison à établir entre les explications, même les plus hypothétiques, mais toujours rationnelles, de la science et de la philosophie, et les explications mystiques des diverses religions positives, concernant, par exemple, l'origine de la terre, l'origine des espèces vivantes, l'origine de l'homme, l'origine du langage, etc. D'où vient cependant que celles-ci paraissent, même à des esprits cultivés, supérieures en certitude à celles-là[1] ?

Simplement, de ce que les premières sont les créations individuelles de quelques penseurs, Descartes, Leibniz, Hegel, Darwin, etc., tandis que les secondes sont les œuvres anonymes d'immenses collectivités.

A plus forte raison, ce caractère social confère-t-il à la morale religieuse un très grand avantage apparent sur la morale purement philosophique. Le reproche qu'on fait à celle-ci de manquer de base signifie non, comme on pourrait le croire, qu'elle n'est pas fondée en raison (car ce reproche s'appliquerait plus justement à l'autre), mais qu'elle ne repose pas sur une autorité extérieure à la conscience individuelle, la seule, pense-t-on, qui puisse commander efficacement. Or, cette autorité que l'on personnifie en Dieu, c'est, au fond, celle de la tradition et de la collectivité.

Si l'on considère enfin que toutes les religions un peu élevées ont donné naissance au phénomène des Églises, c'est-à-dire ont constitué, en dehors ou dans le sein même des sociétés civiles et politiques, des sociétés proprement religieuses où les hommes se trouvent rapprochés et resserrés dans une vie sociale extraordinairement active, on comprendra combien la religion a jusqu'ici satisfait les instincts sociaux de l'humanité (besoin d'imitation, sympathie, altruisme, etc.), et se rendant mieux compte de son rôle dans le passé, on verra mieux les probabilités de ses destinées dans l'avenir.

(1) Par exemple à M. Brunetière qui conclut de cette prétendue supériorité, à la « banqueroute de la science ».

II. — PARTIE PÉDAGOGIQUE

I. Position de la question. — Il n'est peut-être pas pour l'éducateur laïque, à notre époque, de question plus importante et plus délicate que celle de l'attitude qu'il doit observer à l'égard du sentiment religieux.

On ne peut en effet prétendre que le principe de la neutralité, qui domine toute notre législation scolaire, oblige les instituteurs à ignorer systématiquement l'existence même des religions, à les tenir dans la pratique pour nulles et non avenues, à faire, en un mot, comme si elles n'avaient ni place ni influence dans la vie de nos sociétés contemporaines.

II. L'école laïque et les religions positives. — A coup sûr, l'école n'a pas à faire directement l'éducation du sentiment religieux. En effet, si cette éducation devait s'inspirer des dogmes d'une religion particulière, cette religion fût-elle d'ailleurs celle de la majorité, par exemple en France, le catholicisme, le principe de la neutralité scolaire serait évidemment violé, et du même coup le principe de la tolérance, qui en est la justification morale. D'ailleurs l'indépendance que la société civile doit conserver vis-à-vis de la société religieuse exige tout aussi impérieusement que l'instituteur soit soustrait au contrôle d'une autorité ecclésiastique : ce qui serait impossible, s'il devenait en quelque sorte, dans chaque commune, le vicaire laïque du curé.

III. L'école laïque et la religion naturelle. — Mais l'école ne pourrait-elle faire l'éducation du sentiment religieux en dehors de toute confession particulière, puisque aussi bien les plus grands esprits de tous les temps, philosophes et poètes, ont admis la possibilité d'une religion naturelle ou idéale, dans laquelle se trouvent en quelque sorte conciliées toutes les croyances essentielles des innombrables religions professées par l'humanité ? Nous l'avons vu : ni l'idée de Dieu, ni l'idée de la vie future ne sont le patrimoine exclusif d'aucune église, d'aucune secte ; elles appartiennent au genre humain tout entier, au même titre que les idées de devoir, de droit, de justice et de vérité.

Dès lors, pourquoi l'instituteur, sans empiéter sur le domaine d'aucune religion positive, n'enseignerait-il pas ces croyances fondamentales communes à toutes les religions, et ne s'efforcerait-il pas de développer dans l'âme de ses élèves le sen-

timent religieux sous la forme la plus noble et la plus pure?

Quelque séduisante que cette conception puisse paraître, nous craignons bien qu'elle ne soit pas plus que la précédente conforme au principe de la neutralité scolaire. D'une part, elle soulèvera presque inévitablement les protestations et les résistances des représentants des religions positives, qui ne manqueront pas de voir dans cette religion naturelle une rivale, une ennemie d'autant plus redoutable qu'elle paraîtra prêchée au nom de l'État. Et ainsi la guerre civile s'installera en permanence au sein de chaque commune. D'autre part, les libres-penseurs, les athées, que nul n'a le droit de mettre hors la loi, pourront se plaindre à juste titre qu'on enseigne à leurs enfants des opinions contraires à leurs convictions personnelles.

IV. **L'anticléricalisme et l'école laïque.** — Mais si l'école ne doit pas travailler elle-même à former le sentiment religieux, elle ne doit pas davantage travailler à le détruire. Gardons-nous de croire, ou même de laisser croire, que l'école laïque soit nécessairement une école d'irréligion et d'athéisme.

Cette attitude de neutralité, qui est en somme commandée par la plus stricte tolérance, n'est pas toujours facile à observer, il faut bien le reconnaître, pour l'instituteur, qui se voit parfois en butte aux insultes, aux persécutions, aux vexations les plus mesquines et les plus injustes, sous prétexte qu'il personnifie un principe d'éducation morale, qu'on prétend opposer au principe religieux. Il n'en doit pas moins résister énergiquement à la tentation de déclarer la guerre à la religion identifiée au cléricalisme, parce que le cléricalisme déclare lui-même la guerre à l'école laïque.

V. **Le véritable esprit de la neutralité.** — Est-ce à dire que l'instituteur, pour éviter l'un et l'autre écueil, doive se réfugier de parti pris dans l'indifférence à l'égard des idées et des sentiments religieux, s'abstenant également de les favoriser et de les combattre, mais feignant en quelque sorte de les ignorer?

Peut-être, en effet, serait-ce là le parti le plus sage, si cette réserve était uniquement inspirée par le respect absolu de la liberté de conscience. Mais, dans la pratique, il sera bien difficile qu'elle ne soit, ou tout au moins qu'elle ne paraisse, le masque d'un dédaigneux mépris. N'est-ce pas d'ailleurs condamner la raison humaine, sur laquelle se fonde et dont se réclame notre enseignement laïque, à un aveu public d'impuissance, que de la

contraindre à passer sous silence des questions qui, quoi qu'on en dise, intéressent encore passionnément l'humanité ?

En tout cas, il ne nous paraît pas possible que les maîtres de nos écoles, appelés non pas seulement à instruire, mais à élever, dans toute la plénitude de ce terme, des enfants qui seront plus tard des citoyens, soient eux-mêmes entretenus dans une ignorance complète de l'existence et de l'importance morale et sociale des religions. De toute nécessité, il faut qu'ils aient sur ce sujet des notions précises et logiquement coordonnées où ils pourront trouver des principes de jugement et de conduite. C'est pourquoi nous jugeons indispensable, dans un livre destiné aux écoles normales, d'inviter les futurs instituteurs à réfléchir très sérieusement, et dans un grand esprit d'impartialité, au redoutable problème que leur pose, ainsi d'ailleurs qu'à tous les représentants de la société civile, l'existence des religions dans l'humanité. Après cela, qu'ils soient croyants ou incrédules, c'est affaire à leur propre conscience.

VI. **L'attitude de l'école laïque à l'égard du sentiment religieux.** — Or, quand on étudie les religions en dehors de toute préoccupation confessionnelle ou sectaire, de l'œil du philosophe et du savant, on se rend compte, comme nous avons essayé de le montrer, que les religions sortent naturellement des facultés et des inclinations de l'homme ; on s'explique ainsi la généralité, la persistance des manifestations du sentiment religieux dans l'espèce humaine ; on comprend qu'elles répondent à des besoins très nombreux, très divers, dont quelques-uns sont extrêmement profonds et vivaces ; et on n'est pas tenté de croire qu'il suffirait des efforts de quelques individus pour les supprimer du jour au lendemain. On est même amené à se demander si cette suppression, en la supposant possible, serait désirable, tant qu'on n'aurait pas trouvé quelque autre moyen de satisfaire les besoins de l'âme humaine actuellement satisfaits par la religion.

On pourrait prétendre, il est vrai, que ce sont ces besoins mêmes qu'il faut s'efforcer d'extirper du cœur de l'homme, et nul, dira-t-on, ne peut mieux remplir cette tâche que l'instituteur laïque, puisque c'est à lui qu'il appartient de combattre l'ignorance et d'affermir la raison dans les jeunes esprits qui lui sont confiés.

Cette objection a tout au moins le mérite de porter le débat sur son véritable terrain. Si l'école ne doit pas intervenir directement dans l'éducation du sentiment religieux, l'influence indirecte qu'elle

peut exercer sur l'éclosion et la croissance de ce sentiment est certainement très puissante, et par cela même nous ne pouvons échapper à l'examen de cette question : dans quel sens est-il bon qu'elle s'exerce ? Il y a une manière générale de comprendre et de pratiquer l'éducation intellectuelle et morale qui respecte chez l'enfant les germes latents de la vie religieuse, laissant à la famille le soin de favoriser, s'il y a lieu, leur épanouissement ; et il y en a une autre, contraire à la précédente, qui tend à entraver leur développement ou même à les étouffer dès l'origine. Dans l'un et dans l'autre cas, cette double action résulte de l'esprit qui anime le maître, indépendamment de toute prédication, de toute allusion favorables ou hostiles aux idées religieuses.

Il s'agit donc pour nous de savoir si l'instituteur, sans s'attaquer directement au sentiment religieux, peut et doit s'efforcer d'atteindre au fond de l'âme humaine pour en extirper les inclinations plus générales où ce sentiment plonge en quelque sorte ses racines et d'où il tire sa sève, ou s'il ne doit pas au contraire y toucher avec une extrême prudence, sous peine de mutiler l'homme en lui arrachant quelques-uns de ses instincts les plus essentiels.

Nous savons en effet que le sentiment religieux n'est pas un sentiment simple, mais qu'il est bien plutôt la synthèse d'un très grand nombre de sentiments qui, par une sorte d'affinité naturelle, s'assemblent et se fondent dans son unité. Partout où ces sentiments sont énergiques et vivaces, ils tendent d'eux-mêmes à se manifester et à se satisfaire sous les formes infiniment variées de la vie religieuse.

Pour affaiblir cette vie, pour l'éteindre, ce sont ces sentiments qu'il faudrait amoindrir ou supprimer.

Or, parmi ces sentiments, il en est, sans contredit, dont la complète disparition laisserait un vide immense dans l'âme humaine. On pourrait les résumer tous dans ces deux mots : sentiment de l'*infini*, sentiment de l'*idéal*.

Il est bon que l'homme prenne, au moins par moments, conscience des bornes de son être et de sa pensée en face de l'infinité de l'univers ; il y a dans l'idée de l'éternel et de l'absolu quelque chose qui ennoblit et affranchit l'intelligence humaine, en l'élevant au-dessus des événements passagers et mesquins qui forment la trame de la vie courante. Malheur aux individus et aux peuples qui s'absorbent entièrement dans la seule préoccupation des intérêts matériels ! La science même a besoin de conserver toujours

présent au milieu de ses recherches le sentiment de l'« Inconnaissable » qui l'entoure et la presse de toutes parts, de cet « Océan, comme l'appelle Littré, pour lequel nous n'avons ni voile ni boussole, et dont la claire vision est aussi formidable que salutaire ». Les adversaires de la religion lui reprochent ses mystères, mais ils auraient tort de s'imaginer que la science n'a pas aussi les siens. En vérité, le mystère est au cœur des choses, et celui qui ne sait pas cela n'a de la réalité qu'une vue superficielle et plate.

Sans le sentiment de l'infini, éprouverions-nous le besoin de dépasser la réalité elle-même en concevant l'idéal ? Presque toujours, des sentiments utilitaires et égoïstes vont de pair avec un positivisme étroit. Pour aspirer de toutes les forces de son âme à la perfection spirituelle, il faut que l'homme se sente, comme dit Platon, « moins fils de la terre que du ciel ».

Si donc l'instituteur travaillait, même inconsciemment, à tarir les sources du sentiment religieux, n'est-il pas à craindre qu'il desséchât du même coup dans les âmes des enfants ces deux sentiments de l'infini et de l'idéal qui font la noblesse et la beauté de la vie humaine ?

Il est juste d'ailleurs de reconnaître que les différentes inclinations qui se réunissent pour former le sentiment religieux ne sont pas toutes également recommandables. Il entre dans les formes inférieures de ce sentiment plus d'un instinct qu'il appartient à une éducation vraiment rationnelle et libérale de surveiller et de combattre : cette terreur de l'inconnu, d'où sont sorties dans l'humanité primitive tant d'atroces superstitions ; cet avide besoin de croire, qui s'allie si merveilleusement avec la paresse naturelle de l'intelligence ; cet égoïsme inconscient, qui finit par désintéresser le dévot de tout ce qui n'est pas son salut ; enfin, cet orgueil, mal dissimulé sous les apparences de l'humilité, qui aveugle le croyant au point de le persuader qu'il est seul dépositaire de la vérité absolue et éternelle. Pour empêcher le sentiment religieux de dégénérer ainsi en superstition et en fanatisme, il suffira que l'enseignement laïque, demeurant fidèle à son esprit, enseigne à ses élèves, avec le culte de la raison, l'amour de la vérité librement recherchée et sincèrement acceptée, le respect de la dignité personnelle, et cette vertu si nécessaire et si rare, même à notre époque, la *tolérance*.

LECTURES

Ribot. *Psychologie des sentiments.* Le sentiment religieux. — Herbert Spencer. *L'éducation physique intellectuelle et morale.* — Guyau. *L'irréligion de l'avenir.* — Marion. *Psychologie appliquée à l'éducation.* — Kant. *La religion dans les limites de la raison.* — Rousseau. *Emile* (La confession du vicaire savoyard). — V. Hugo. *Contemplations.* — Buisson. *La religion, la morale et la science.* — Renan. *La réforme intellectuelle et morale.* — Pécaut. *L'éducation publique et la vie nationale,* p. 272 et suiv. — Sabatier. *Esquisse d'une philosophie de la religion.* — Vessiot. *De l'éducation à l'école,* ch. i, p. 3-4 et ch. iv, p. 25-31.

SUJETS A TRAITER

1. Les rapports de la religion et de la science.
2. Les rapports de la religion et de la morale.
3. Le besoin de foi et l'esprit critique.
4. La religion et l'idéal.
5. Quelles sont les vraies raisons d'être de la neutralité scolaire en matière de religion ?
6. Le sentiment religieux et les religions positives.
7. Le sentiment religieux chez Victor Hugo.
8. La vraie tolérance.
9. La vie intérieure et le sentiment religieux.
10. Qu'est-ce que la superstition ? Qu'est-ce que le fanatisme ?

CHAPITRE XIII

LES PASSIONS

I. Définition et caractères de la passion. — Toutes les inclinations n'ont pas dès l'origine la même force dans toutes les âmes, et elles ne se développent pas non plus dans toutes avec la même puissance. S'il arrive parfois qu'elles se compensent et se contiennent les unes les autres dans une sorte d'équilibre, parfois aussi l'une d'entre elles semble attirer et concentrer en soi toute l'activité de l'âme. Une inclination ainsi exaltée et dominante se nomme *passion* : telles sont l'ambition, l'avarice, la passion du jeu, la passion de l'alcool, etc.

La passion se manifeste comme l'inclination par des émotions et des actes, mais ces actes sont plus fréquents, ces émotions plus violentes ; elle n'attend pas, elle recherche sa satisfaction.

Remarquons aussi qu'elle est souvent plus spéciale, c'est-à-dire plus étroite et plus déterminée que l'inclination, car une même inclination, par exemple le besoin d'émotions, peut donner lieu chez divers individus à plusieurs passions différentes : la passion du jeu, la passion des voyages, de la guerre, etc...

Souvent aussi l'inclination, en devenant passion, se pervertit : elle dévie de sa véritable fin. L'avare désire l'or, non plus pour la richesse dont il est le signe et qui a été d'abord l'objet de son désir, mais pour l'or lui-même. Enfin toute passion est exclusive: les inclinations qu'elle peut s'assimiler, elle les absorbe et les transforme à son image, elle étouffe les autres. Dans la possession et la contemplation de son or, l'avare satisfait à la fois son ambition, sa vanité et même, en un sens, son amour de la beauté. Mais toutes les inclinations morales et sociales se sont desséchées dans son âme au contact envahissant de l'avarice.

II. Comment naît et se développe la passion. — Presque toujours c'est la nature qui la prépare en donnant, pour ainsi dire, de l'avance à une inclination sur toutes les autres, mais ce sont les

circonstances extérieures qui lui impriment l'élan décisif. Toute satisfaction l'alimente, toute résistance qui ne l'arrête pas dès le début l'irrite et la fortifie. Elle croît d'autant plus rapidement que la sensibilité est naturellement plus vive et l'imagination plus puissante. Dans les âmes réfléchies et volontaires, elle est plus lente à naître; mais aussi, une fois née, et quand elle a pour ainsi dire traversé l'époque critique de sa première croissance, elle s'y enracine profondément. L'habitude la rend finalement invincible.

Les passions sont d'autant de sortes que les inclinations elles-mêmes : il en est d'égoïstes, de sympathiques et d'idéales ou supérieures.

Il ne semble pas nécessaire d'étudier la passion chez l'enfant qui n'a encore que des inclinations naissantes. Parfois cependant, on peut déjà en voir chez lui les premiers germes. C'est alors que l'éducateur doit se rappeler le conseil donné par tous les moralistes, de « biaiser, comme dit Bossuet, avec toutes les passions, et non de les combattre en face, en détournant leur cours dans une autre direction ».

« Une aigre imagination me vient, dit Montaigne, je trouve plus court de la dompter que de la changer. Je lui en substitue, si je puis, une contraire, du moins une autre ; toujours la variation soulage, dissout et dissipe. Si je ne puis la combattre, je lui échappe ; et en la fuyant, je ruse ; muant de lieu, d'occupation, de compagnie, je me sauve dans la presse d'autres amusements et pensées où elle perd ma trace et s'égare. »

De même Leibnitz, dans ses *Nouveaux Essais* : « A des sensibilités dangereuses, on opposera quelque autre sensibilité innocente, comme l'agriculture, le jardinage; on fuira l'oisiveté, on ramassera des curiosités de la nature et de l'art. On s'engagera dans quelque occupation indispensable, ou dans quelque conversation ou lecture utile ou agréable. »

Il importe donc d'inspirer de bonne heure à l'enfant le goût du travail « qui rassérène l'âme et produit presque infailliblement l'apaisement des désirs inquiets, les passions ne pouvant pas demeurer violentes et enfiévrées lorsque la volonté est appliquée à la poursuite d'une fin raisonnable ».

III. Valeur et danger des passions. — Que faut-il penser du rôle des passions dans la vie humaine?

Il s'est trouvé des romanciers, des moralistes même, pour prétendre que toute passion est en soi légitime et sacrée. Elle est,

selon eux, l'expression de la nature dans ses tendances les plus intimes et les plus fortes ; on ne doit donc pas résister aux passions, car c'est elles seules qui nous dirigent et nous portent, bien plus sûrement que la raison, vers nos véritables fins.

D'autres philosophes, au contraire, ont absolument condamné la passion. Ainsi, les stoïciens enseignaient que le sage doit être complètement impassible. Joie, tristesse, amour, haine, crainte, colère, aucun de ces sentiments ne doit agiter son cœur : s'il secourt ses semblables, s'il lutte pour la justice, c'est uniquement pour obéir à la raison, et sans qu'il y soit poussé par aucun mouvement de sa sensibilité.

La vérité est sans doute entre ces deux extrêmes.

Les effets des passions ne sont pas tous condamnables. D'une part, elles meuvent l'activité, elles la stimulent, elles la poussent dans des directions déterminées : l'homme sans passion est indifférent et inerte. D'autre part, elles aiguisent l'intelligence au point que sous leur influence l'être le plus stupide peut avoir parfois des éclairs de génie, et elles impriment à la volonté une énergie, une constance extraordinaire : tout ce qui s'est fait de grand dans l'humanité, pourrait-on dire, a été l'œuvre de quelque grande passion. Enfin, elles sont la source des émotions vives et variées qui donnent à la vie humaine son intérêt dramatique. Ceux qui voudraient réduire l'humanité à la seule raison et à la seule volonté en supprimant tout sentiment, toute passion, justifient le mot de La Fontaine :

> Ils ôtent à nos cœurs le principal ressort
> Et veulent que l'on meure avant que d'être mort.

Mais ces bons effets sont en partie annulés par d'autres moins louables. Précisément parce qu'elle est exclusive, la passion rend l'homme qu'elle possède indifférent, inerte pour tout ce qui n'est point son objet. Elle aveugle l'intelligence, elle asservit la volonté, et ce n'est pas sans dommage pour la santé morale et physique qu'elle multiplie les émotions fortes : l'excitabilité du système nerveux qui en résulte produit elle-même une incapacité de réfléchir, une mobilité d'impressions qui fait de l'homme le jouet des circonstances extérieures.

Il est donc impossible de glorifier ou de flétrir absolument la passion.

Tout d'abord, les objets de passions peuvent être très divers : il est des passions viles, c'est-à-dire exclusivement égoïstes ou même antisociales ; mais il est aussi des passions nobles, et ce sont toutes celles qui nous arrachent à nous-mêmes et nous font poursuivre quelque haut idéal de justice ou de bonté.

Cependant, même les meilleures doivent être dirigées et modérées par la raison. L'amour paternel ou filial, l'amour de la patrie, l'amour de l'humanité, l'amour de Dieu, ce sont là sans doute de grandes et belles passions, et cependant l'histoire nous montre qu'elles ont parfois inspiré des crimes. La sagesse nous commande donc, non de supprimer les passions, mais de les surveiller et de les tenir constamment sous l'empire et le contrôle de la raison.

LECTURES

Descartes. *Traité des passions.* — Spinoza. *Ethique*, livre III. — Letourneur. *Physiologie des passions.* — Ribot. *Psychologie des sentiments.*

SUJETS A TRAITER

1. L'enfant peut-il avoir des passions ?
2. Quel parti l'éducation doit-elle tirer des germes de passion qui peuvent se rencontrer chez les enfants ?

CHAPITRE XIV

VALEUR ET ROLE DE LA SENSIBILITÉ L'ÉDUCATION MORALE. — LA DIVERSITÉ DES TEMPÉRAMENTS ET DES CARACTÈRES

I. Difficultés propres de l'éducation morale. — L'éducation morale est la partie tout à la fois la plus importante et la plus difficile de la tâche de l'instituteur.

On ne saurait en effet réduire la fonction de l'école à la seule transmission d'un certain nombre de connaissances élémentaires, ou, comme on pourrait dire, à la seule instruction primaire. Le beau nom d'instituteur que nous donnons à nos maîtres, si on lui garde toute la plénitude de son sens, est synonyme d'éducateur. Enseigner la lecture, l'écriture, le calcul, l'orthographe, les notions d'histoire et de géographie, etc., à quoi bon si ces connaissances doivent demeurer stériles ou n'être employées que pour le mal ? C'est le cas de rappeler la célèbre maxime de Rabelais : « Science sans conscience est la ruine de l'âme. » A vrai dire l'instruction n'a pas par elle-même une valeur absolue ; elle doit être considérée comme un moyen pour une fin plus haute.

On ne saurait d'ailleurs poursuivre efficacement la culture de l'esprit sans se préoccuper en même temps de celle du cœur et du caractère. Il n'y a pas d'instruction possible sans une certaine discipline, et par conséquent sans une certaine éducation morale. C'est que les facultés intellectuelles de l'homme ne sont pas en réalité indépendantes de ses facultés morales. Qu'est-ce qui commande l'attention, impressionne la mémoire, excite l'imagination, en un mot anime et dirige la pensée, sinon les sentiments et la volonté ? Des enfants les plus intelligents, le maître le plus savant pourra-t-il rien tirer, s'ils sont d'autre part étourdis, paresseux, vaniteux, bref, dépourvus de toute qualité morale ?

Or, cette éducation morale, si nécessaire, est doublement difficile, non seulement parce que le pouvoir du maître en cette matière est nécessairement très limité, mais encore parce que

les parties de la nature humaine sur lesquelles porte cette éducation sont précisément celles qui se dérobent le plus aux prises de la science et de l'art.

II. **L'école et le milieu social.** — Le milieu naturel où se développent les sentiments, les instincts et la volonté de l'enfant, c'est la famille, la société de ses camarades et en général de tous ceux avec lesquels il vit. L'école, au contraire, est une sorte de milieu artificiel où ses facultés intellectuelles sont appelées à s'exercer presque à l'exclusion de toutes les autres. Si l'enfant a occasion de révéler son caractère et de faire l'apprentissage de la vie morale dans l'intérieur de l'école, c'est plutôt pendant les récréations que pendant les classes.

Aussi, quels que soient les efforts du maître, il arrive trop souvent que l'influence morale de l'école est bien rapidement effacée par celle de l'atelier, du régiment, et, en général, de la vie.

Il ne faut donc pas, sous peine d'injustice, exiger de l'instituteur qu'il pousse l'éducation morale de ses élèves aussi avant que leur éducation intellectuelle, ni lui faire porter la responsabilité de l'imperfection d'une œuvre à laquelle tant d'autres causes, souvent aveugles ou hostiles, ont collaboré.

Mais, quand bien même l'instituteur aurait un pouvoir sans bornes pour façonner en quelque sorte à sa guise l'âme de l'enfant rigoureusement soustraite à toute influence étrangère, sa tâche en serait à peine facilitée.

III. **La difficulté de connaître la nature morale de l'enfant.** — La nature morale de l'homme, en effet, plus complexe, plus profonde, ne saurait être rapidement et sûrement connue comme sa nature intellectuelle. Il suffit souvent de quelques interrogations bien faites pour se rendre compte du degré d'intelligence d'un enfant. Combien faudrait-il d'épreuves pour arriver à juger avec quelque vraisemblance de ses instincts et de ses sentiments les plus intimes ? Nous l'avons vu, rien de moins uniforme, rien de moins constant que la sensibilité morale. Tandis que l'intelligence, envisagée dans ses grandes lignes, reste identique à elle-même chez tous les hommes, la sensibilité varie presque nécessairement de l'un à l'autre et, souvent dans le même individu, avec les circonstances les plus diverses.

C'est pourquoi on peut énoncer des règles invariables, établir des méthodes générales pour la transmission des connaissances et la culture de l'esprit, c'est-à-dire pour l'éducation intellectuelle.

On s'exposerait à de singuliers mécomptes si on prétendait tabler sur de telles règles et de telles méthodes en éducation morale. Ce qui réussit avec tels maîtres et tels enfants, échoue avec tels autres, et c'est pourquoi la pédagogie est ici contrainte de diversifier ses formules et de marquer toujours chacune d'elles d'un caractère hypothétique et conditionnel pour les adapter dans la mesure du possible à l'infinie variété des cas particuliers.

De même qu'on ne saurait appliquer les mêmes procédés d'apprivoisement et de dressage à des animaux de mœurs aussi différentes que les loups, les chiens et les moutons, de même on ne saurait soumettre à la même discipline les enfants d'un naturel timide ou hardi, égoïstes ou aimants, vifs ou apathiques, etc.

IV. **Diversité des tempéraments.** — Tous les observateurs de la nature humaine ont dès longtemps été frappés par cette extrême diversité des physionomies morales, au moins égale à celle des physionomies physiques. D'ailleurs, en raison même de l'étroite corrélation qui existe dans l'homme entre le physique et le moral, aux différences de constitution organique doivent nécessairement correspondre des différences de constitution intellectuelle et morale.

Les anciens philosophes et médecins grecs avaient déjà distingué quatre grands types de tempéraments, auxquels pouvaient se rapporter selon eux les variétés sans nombre de tempéraments individuels, et qu'ils désignaient par les noms de tempérament *sanguin*, *bilieux*, *nerveux* et *lymphatique*, constitués par la prédominance soit d'une des humeurs essentielles : sang, bile, lymphe, etc., soit d'un des systèmes ou des appareils principaux de l'économie : système nerveux, appareil circulatoire, etc.

Cette classification est aujourd'hui rejetée par la plupart des savants, sans qu'on soit cependant arrivé à la remplacer par une classification plus satisfaisante. On est seulement d'accord pour admettre le principe très général sur lequel elle est fondée, à savoir qu'il doit exister dans la nature corporelle de l'homme un certain nombre de types généraux de constitution organique, de *tempéraments*, comme on disait autrefois, ou de *diathèses*, comme on dirait plus volontiers aujourd'hui, dans lesquels réside l'explication des particularités, souvent très nombreuses et diverses, par lesquelles les différents individus se distinguent les uns des autres.

On aura peut être quelque profit à retrouver ici un exposé succinct de la vieille théorie des quatre tempéraments, tel qu'il a été fait par Kant :

« On reconnait le *sanguin* aux caractères suivants : il est sans souci et d'espérance facile ; il promet magnifiquement, mais ne tient

pas parole, parce qu'il n'a pas réfléchi d'abord s'il pourrait tenir sa promesse. Il est assez disposé à secourir, mais il est mauvais débiteur, qui demande toujours des délais. C'est un bon compagnon, enjoué, de bonne humeur, ne donnant à rien une grande importance, et qui aime tout le monde. Il n'est pas d'ordinaire un méchant homme, mais c'est un pécheur difficile à convertir; il se repentira fort, mais ce repentir ne sera jamais du chagrin, sera vite oublié. Le travail le fatigue et cependant il est toujours occupé, mais à ce qui n'est qu'un jeu, parce que c'est un changement et que la consistance n'est pas son fait.

« Le *mélancolique* donne à tout ce qui le touche une grande importance. Il trouve partout des causes de souci et ne voit d'abord que les difficultés comme le sanguin commence par l'espoir du succès. Celui-ci, le mélancolique, pense profondément, celui-là, le sanguin, superficiellement. Le premier promet sans peine, le second difficilement, parce qu'il tient à garder sa parole, et qu'il veut savoir s'il le pourra. Il se défie et se tourmente pour des choses qui ne touchent pas le sanguin jovial. Il est peu philanthrope, par la raison que celui qui se prive lui-même de la joie la souhaitera difficilement aux autres.

« Le *colérique* s'allume et se consume rapidement comme un feu de paille; il se laisse bien vite adoucir par la soumission des autres, il est alors irrité sans haïr, et il aime même d'autant plus celui qui lui a cédé promptement. Son activité est prompte, mais sans durée; il ne reste jamais sans rien faire, mais il n'est pas assidu. Sa passion dominante est celle des honneurs; il aime à s'occuper des affaires publiques, et à s'entendre louer. Il est pour l'apparat et la pompe des formes. Il se fait volontiers protecteur et paraît généreux, et ce n'est pas par affection, c'est par orgueil, car il s'aime beaucoup plus lui-même qu'il n'aime les autres. Il est passionné pour le gain, courtisan mais avec cérémonie, raide et guindé en société et s'accommode volontiers de quelque flatteur qui lui sert de plastron. En un mot le tempérament colérique est le moins heureux de tous, parce que c'est celui qui rencontre le plus d'opposition.

« Le *flegmatique* : flegme signifie absence d'émotion. L'homme flegmatique auquel la nature a donné une certaine dose de raison ressemble à l'homme qui se conduit par principes, quoiqu'il ne doive ce caractère qu'à l'instinct. Son heureux tempérament lui tient lieu de sagesse, et souvent même dans la vie ordinaire on l'appelle le philosophe. Souvent aussi, on le traite de rusé parce que les projectiles qu'on lui lance rebondissent sur lui comme sur des sacs de laine. Il fait un mari supportable et sait dominer femme et valet tout en ayant l'air de faire la volonté de tout le monde, parce qu'il sait par sa volonté inflexible mais réfléchie mettre la leur d'accord avec la sienne. »

Un psychologue contemporain, M. Bernard Perez, a cru trouver dans ce qu'il appelle les *manifestations motrices* le fond du caractère ou même du tempérament, et il a divisé l'humanité en trois grandes

classes : les *vifs* qui ont les mouvements rapides, et qui semblent correspondre à la fois aux nerveux et aux sanguins; les *lents* qui répondraient aux lymphatiques; enfin les *ardents* qui ont les mouvements énergiques et qui paraissent être les équivalents des bilieux.

Dans un livre plus récent[1], M. Fouillée, considérant que la vie n'est essentiellement qu'une construction et destruction perpétuelles, en d'autres termes une intégration et une désintégration, en conclut que c'est « le mode et la proportion des changements constructifs et destructifs dans le fonctionnement de l'organisme qui produit le tempérament. Le tempérament, dit-il, est comme une destinée interne qui impose une orientation déterminée aux fonctions d'un être vivant, et il doit se formuler en termes de la construction chimique prédominante, selon qu'elle donne la prépondérance à l'épargne ou à la dépense. Il s'ensuit, selon lui, qu'on doit distinguer les tempéraments d'*épargne* et les tempéraments de *dépense :* les premiers recevant plus qu'ils ne donnent, les seconds donnant plus qu'ils ne reçoivent, en d'autres termes les tempéraments *sensitif* et *actif.* Ces deux types, à leur tour, se subdivisent chacun en deux variétés qui correspondent aux divers degrés d'intensité et de vitesse de la réaction interne. De là : 1° un tempérament sensitif à réaction prompte, qui a certains rapports avec le type sanguin ou vif; 2° un tempérament sensitif à réaction intense, qui a des rapports avec le type nerveux; 3° un tempérament actif à réaction prompte et intense (type bilieux ou ardent); enfin, 4° un tempérament actif à réaction lente et peu intense, qui a des rapports avec le type flegmatique ou avec le type lent de Bernard Perez.

Comme on le voit, ces diverses classifications diffèrent plus en apparence qu'en réalité.

Remarquons d'ailleurs, avec le même, qu'à l'influence du tempérament peut s'ajouter celle d'un organe ou d'un appareil particulier :

« Qu'un organe ou système d'organes domine chez un homme : cerveau, muscles, viscères de la nutrition, organes de la génération, et le voilà marqué d'un trait particulier de constitution, qui subit toujours l'influence dominante du tempérament général, mais qui peut produire de notables variétés dans le caractère. — De là les voluptueux de nature, les remuants et les indolents, les irritables et les patients, les batailleurs et les pacifiques, les imaginatifs, les contemplatifs, etc. — Le crâne d'un lymphatique peut contenir le cerveau d'un Cuvier : on a alors un penseur calme et méthodique qui n'est point distrait dans ses travaux par une puissante impressionnabilité. A cerveau égal et bien développé, l'actif froid trouvera son bonheur dans les recherches possibles de la science ou de l'érudition; le nerveux s'occupera plus volontiers d'art, de poésie, de hautes spéculations plutôt chimériques; le sanguin dépensera au dehors son activité mobile et sera enclin aux plaisirs de toutes sortes; le bilieux s'usera très souvent dans les âpres luttes de la vie, dans la recherche

(1) *Tempérament et caractère.* Paris, F. Alcan, 1895.

obstinée de la fortune et des honneurs, il sera ambitieux, parfois fanatique, amoureux violent; s'il se consacre aux travaux intellectuels, il préférera fréquemment la littérature aux sciences : « il excellera à peindre en traits de feu, dans un style imagé, caractéristique, les passions, souvent tristes, qui l'ont agité[1] ». Byron, nerveux et bilieux, en est un exemple. »

V. **Diversité des caractères**. — La classification des caractères est encore plus difficile que celle des tempéraments, attendu que la complexité du caractère est incomparablement plus grande : il comprend en effet l'ensemble de nos facultés et de nos tendances intellectuelles et morales, avec les différents degrés de puissance et les différents modes de réaction qu'elles peuvent présenter dans l'unité plus ou moins stable de la personne.

Aussi la science qui traite des caractères et pour laquelle on a proposé le nom d'*éthologie* est-elle encore bien peu avancée. Parmi les auteurs contemporains qui se sont occupés de cette branche de la psychologie appliquée, les uns ont en quelque sorte multiplié les caractères à l'infini. Par exemple, M. Paulhan passe successivement en revue les équilibrés, les unifiés, les maîtres d'eux-mêmes, les inquiets, les nerveux, les contrariants, les impulsifs, les incohérents, les faibles, les mesquins, les passionnés, les entreprenants, etc. — Ainsi comprise, l'étude des caractères semble appartenir moins à la psychologie qu'à la littérature, et on peut la faire remonter à Théophraste et à La Bruyère.

D'autres s'efforcent au contraire de ramener tous les caractères au plus petit nombre de types possible, au risque d'effacer ainsi leurs différences essentielles. Tel est, semble-t-il, le cas de M. Fouillée qui distingue seulement trois grands types de caractères : le type sensitif où prédomine la sensibilité, le type intellectuel où prédomine l'intelligence, et le type volontaire où prédomine la volonté.

On peut se demander si l'intelligence fait véritablement partie du caractère, et si celui-ci n'est pas plutôt constitué à peu près exclusivement par les sentiments et la volonté. Il faut toutefois accorder à M. Fouillée que l'intelligence modifie profondément le caractère en ce sens que deux individus dont le caractère serait à peu près identique à l'origine agiront pourtant et se développeront en quelque sorte de deux façons très différentes, s'il y a entre l'un et l'autre une très grande disproportion au point de vue intellectuel. D'une manière générale, il semble que l'éducation ait d'autant plus de prise pour perfectionner le caractère que l'intelligence avec laquelle il coexiste est naturellement plus puissante et plus active.

(1) Letourneau. *Physiologie des passions*. Paris, Schleicher frères.

LECTURES

Th. Ribot. *L'hérédité psychologique.* — P. Janet et R. Thamin. *Cours de psychologie et de morale.* 1re année. *Psychologie théorique et appliquée.* 2e partie, leçons XI et XII. — John Locke. *Quelques pensées sur l'éducation,* traduction par G. Compayré, sections V, VII et XI. — Montaigne. *L'institution des enfants,* édit. G. Compayré, p. 39, 78, *passim.* — Mme Necker de Saussure. *L'éducation progressive,* t. II, liv. VII, ch. v. — A. Fouillée. *Tempérament et caractère,* liv. I et II, ch. ii, et liv. IV, ch. ii et iii. — Fénélon. *L'éducation des filles,* ch. v. — Rollin. *Traité des études,* t. IV, liv. VII, 1re partie. — François Guizot. *Instruction publique. Education.* Extraits par Félix Cadet, p. 181. — Albert Lévy. *Psychologie du caractère.* — Queyrat. *Les caractères et l'éducation morale.*

SUJETS A TRAITER

1. L'éducation morale, en quoi elle consiste. Ressources qu'offre l'école pour cette éducation (*indiqué par le programme de* 3e *année*
2. L'éducation est œuvre d'autorité et de respect.
3. Le rôle de l'exemple et de l'habitude dans l'éducation morale.
4. Diversité des tempéraments et des caractères. Dans quelle mesure l'éducation peut les modifier (*programme de* 3e *année*).
5. Importance et difficultés que présente la connaissance des caractères. Comment un maître peut-il étudier et connaître le caractère de ses élèves?

CHAPITRE XV

L'INTELLIGENCE

I. — IDÉE DES PRINCIPALES FACULTÉS INTELLECTUELLES

I. **Définition de l'intelligence.** — On définit généralement l'intelligence la faculté de *comprendre*, de *connaître* ou de *penser*, et l'on considère ces trois termes comme à peu près synonymes, bien qu'en réalité le sens aille en s'élargissant graduellement du premier au troisième. On peut en effet connaître sans comprendre, comme par exemple, lorsqu'on sait qu'un événement s'est produit, mais sans savoir *pourquoi* ni *comment*, mais on ne peut comprendre sans connaître en même temps.

Comprendre représente donc une façon de connaître plus complète et plus parfaite, et en ce sens on peut dire que l'animal, par exemple, s'il est capable de connaître est incapable de comprendre. D'autre part, on peut penser sans connaître, comme par exemple, lorsqu'on imagine ou on croit; dans ce cas, on pense à des choses possibles ou idéales, mais on ne sait pas si elles existent réellement.

La connaissance est donc une pensée qui répond à des choses réelles et qui en affirme la réalité. De sorte que la définition de l'intelligence la plus générale paraît bien être celle-ci : *L'intelligence est la faculté de penser.*

Cependant nous ne devons jamais oublier que l'importance des définitions en psychologie est tout à fait relative au point qu'elles intéressent plutôt la lexicologie que la psychologie.

II. **Les deux orientations, spéculative et pratique, de l'intelligence.** — Ce qui importe plus que toutes les définitions, c'est de bien voir la fonction propre de l'intelligence dans l'ensemble de la nature humaine et la loi selon laquelle elle évolue.

Or, l'intelligence a certainement pour fonction principale, sinon unique, la connaissance des choses.

Mais la connaissance elle-même tantôt semble se suffire entièrement et être en quelque sorte sa propre fin, comme on peut

s'en rendre compte chez les philosophes, les savants, les littérateurs, les poètes, et en général tous ceux qui vivent de la vie purement intellectuelle ou spéculative ; tantôt au contraire elle semble se subordonner à l'action et n'être qu'un moyen pour une fin toute différente, laquelle consiste à vouloir et à agir, comme on peut s'en rendre compte chez la grande majorité des hommes, industriels, commerçants, militaires, hommes d'État, etc., c'est-à-dire en général chez tous ceux qui vivent de la vie active ou pratique.

De ces deux orientations de l'intelligence, l'une spéculative, l'autre pratique, laquelle est la plus ancienne, et la plus conforme à la nature ?

La réponse ne saurait être douteuse.

Quelque importance qu'ait la pensée dans notre vie, nous ne sommes pas faits avant tout pour penser, mais pour agir. La pensée pure, la pensée ne s'exerçant que pour penser, sans souci de la vie et de l'action, est l'exception et non la règle. Primitivement nous ne pensons qu'afin d'agir : la raison d'être de la pensée est d'éclairer et de guider l'action. Quand la connaissance ou la croyance ne se traduisent pas en actes, elles sont certainement incomplètes, inachevées, avortées.

Or c'est là une vérité que les psychologues perdent souvent de vue. Ils étudient trop volontiers l'intelligence en elle-même sans considérer ses rapports nécessaires avec la volonté et l'activité ; et par suite ils la présentent trop volontiers comme une sorte de tout enfermé en soi et se suffisant à lui-même, ce qui n'est pas vrai de l'intelligence humaine en général mais seulement de l'intelligence d'un savant, d'un philosophe, en un mot d'un de ces hommes que l'on pourrait appeler les professionnels de la pensée.

Cela tient sans doute à ce que les psychologues eux-mêmes sont presque nécessairement de purs intellectuels, très disposés par conséquent à se représenter toute intelligence sur le modèle de la leur. Mais les pédagogues doivent bien se garder d'une pareille erreur. Nul enseignement n'a pour but de former exclusivement des savants ou des lettrés, l'enseignement primaire moins que tout autre.

Nous nous attacherons donc, en étudiant l'intelligence, à marquer toujours avec soin les rapports qui l'unissent à l'action.

III. **Les trois phases de l'intelligence.** — Le mot qui exprime peut-être le plus clairement la manifestation essentielle de l'intel-

ligence, c'est le mot « idée ». De même que la volonté se manifeste par des actes et la sensibilité par des émotions, l'intelligence se manifeste par des idées. Sans idées, non seulement il n'y a pas de connaissance mais il n'y a pas non plus de croyance ni de fiction. L'intelligence, pourrait-on dire, c'est la faculté de produire des idées et de s'en servir soit principalement pour la connaissance, soit même pour toutes sortes d'autres fins; c'est, comme disent quelquefois les physiologistes, la faculté d'*idéer*.

Or la production des idées traverse dans l'homme trois phases successives qu'on a appelées : l'acquisition, la conservation et l'élaboration de la connaissance.

Tout d'abord l'intelligence ou l'esprit (car ces termes sont synonymes) acquiert ses premières idées les plus simples, les plus grossières sans travail et sans effort, presque passivement, au contact des choses mêmes. Il y a en effet une sorte de mise en rapport de l'âme et des objets qui se fait naturellement par le moyen des sens, et c'est ce qu'on appelle la *sensation;* de même que l'âme a naturellement la connaissance immédiate de ses propres états et de ses propres opérations, et c'est ce qu'on appelle la *conscience*. De là dérivent deux ordres d'idées acquises spontanément dès l'origine, dont les unes se rapportent aux objets extérieurs, comme par exemple, les idées de terre, de soleil, d'arbres, d'animaux, etc., et les autres à l'âme même, comme les idées de plaisir, de douleur, d'attention, de souvenir, etc. Cette acquisition s'appelle *perception,* et l'on distingue par conséquent une *perception extérieure,* fondée sur la sensation ou les sens, et une *perception intérieure*, fondée sur la conscience.

Mais si les idées s'évanouissaient au fur et à mesure que l'esprit les acquiert, elles ne seraient pas vraiment acquises, et ne pourraient ni servir à la connaissance des choses ni se prêter à des combinaisons et à des élaborations ultérieures.

L'intelligence comprend donc une fonction ou faculté de conservation et de reproduction des idées, qui n'est autre que la *mémoire,* à laquelle se rattache l'*association des idées,* car les idées se conservent et se reproduisent, non pas isolément et en quelque sorte une à une, mais associées en groupes, en séries dont les différents éléments tendent à se rapprocher ou à s'évoquer mutuellement. La mémoire et l'association peuvent être mises en jeu et dirigées par la volonté ; mais elles n'exigent pas

nécessairement son intervention, et c'est par elles-mêmes, en vertu d'une sorte de mécanisme intérieur, qu'elles agissent et se développent. Aussi les a-t-on souvent assimilées aux facultés précédentes qui sont comme elles presque entièrement passives ou automatiques. Aristote réunissait ensemble les unes et les autres sous le nom d'*opérations sensitives*, et il donnait le nom d'*intellect passif* ou d'intelligence passive à l'esprit considéré simplement comme capable de perception, de mémoire et d'association des idées.

Mais la véritable intelligence, l'intelligence active, celle qui est proprement la faculté de *comprendre*, réside tout entière dans l'élaboration des idées. Ici en effet, l'esprit n'attend plus passivement que les idées soient imprimées en lui du dehors, ou qu'elles se conservent et se reproduisent spontanément par le jeu des cellules du cerveau : il fait effort pour créer des idées originales, œuvres propres de son activité, pour les disposer en ordre, pour les grouper en systèmes, selon des lois qui lui appartiennent. Aussi le caractère principal de toute cette fonction élaboratrice, c'est qu'elle ne peut s'accomplir sans l'initiative de l'esprit, sans son effort plus ou moins énergique et persévérant. Pour percevoir, pour se souvenir, pour associer, on n'a le plus souvent qu'à se laisser faire ou à se laisser aller : pour abstraire, pour juger, pour raisonner, en un mot pour comprendre ou pour penser dans toute la force du terme, il faut faire attention, réfléchir, et par conséquent faire un effort, s'imposer une fatigue, lutter contre la tendance naturelle qui porte l'esprit à se détendre et à se disperser.

Les idées ainsi élaborées, ou idées de seconde formation, diffèrent profondément des idées simplement acquises dès l'origine. Celles-ci, les idées de première formation, se rapportent toutes à des objets particuliers, concrets, qu'on peut *imaginer*, c'est-à-dire en quelque sorte voir, entendre ou toucher en pensée, par exemple, une maison, un chien, un homme, etc. Celles-là, au contraire, se rapportent toutes à des choses générales, abstraites, qu'on peut bien *concevoir*, c'est-à-dire comprendre par la pensée, mais non *imaginer*, par exemple, les nombres, les relations de ressemblance, différence, égalité, inégalité, l'affirmation, la négation, etc.

Cette distinction est très importante : elle est capitale en pédagogie, comme en psychologie, bien que peu de gens s'y arrêtent.

On est en effet porté à confondre ces deux opérations de l'esprit pourtant bien différentes, ou plutôt à identifier entièrement la seconde à la première. Ainsi on croit trop volontiers qu'il suffit, pour concevoir le triangle, de se représenter un triangle particulier, tel qu'on peut en dessiner et en voir un sur un tableau ; mais ce n'est là qu'imaginer sans concevoir, si on ne pense pas dans cette figure particulière le rapport général des trois droites qui se coupent deux à deux. A plus forte raison, l'idée proprement dite (les philosophes disent la *notion* ou le *concept*) se distingue-t-elle de l'image, lorsqu'il s'agit d'une chose qui ne tombe sous aucun de nos sens et qui par conséquent ne peut être imaginée, comme Dieu, l'âme, la volonté, l'intelligence elle-même, etc.

En résumé, l'intelligence comprend :

1° Des facultés de *perception* (perception intérieure et perception extérieure) par lesquelles se fait l'acquisition des idées ;

2° Des facultés de *mémoire* (mémoire et association) par lesquelles se fait la conservation des idées ;

3° Des facultés d'*élaboration* qui s'opposent plus ou moins aux deux précédentes (entendement actif par opposition à l'entendement passif).

IV. **L'entendement et l'imagination**. — A l'égard de ces dernières, on peut se demander comment il convient de les diviser.

Jusqu'ici, presque tous les psychologues n'ont compris dans l'élaboration des idées que l'*entendement* proprement dit, c'est-à-dire la faculté de juger, de raisonner, etc., celle qui trouve sa plus haute expression dans la science. Or, à notre avis, ce n'est là qu'une des formes de l'élaboration ; il y en a une autre tout aussi importante, et c'est l'imagination créatrice ou ce qu'on doit appeler proprement l'*imagination*, c'est-à-dire la faculté de feindre, d'inventer, de créer, celle qui trouve sa plus haute expression dans l'art. Qui oserait prétendre que l'art et la poésie en particulier ne représentent pas une élaboration des idées aussi active, aussi originale que la science ? Dans un cas comme dans l'autre, l'esprit humain, avec des matériaux qu'il emprunte aux sens et à la mémoire, crée des composés, des produits nouveaux. Toute la différence est dans le but qu'il se propose : ici, connaître le réel, là, concevoir l'idéal ; mais à coup sûr, inventer, créer, ce n'est ni acquérir, ni conserver ou reproduire : c'est *élaborer*.

On fait donc tort à l'imagination quand on la considère, avec la plupart des psychologues, comme une simple conséquence de la mémoire, sous prétexte qu'il existe en effet une imagination passive qui n'est guère autre chose. A ce compte, on pourrait en dire autant de l'entendement, car il y a aussi dans la mémoire des opérations qui le préparent ou même le suppléent, comme on peut le voir dans l'intelligence des animaux.

Cette méconnaissance de la vraie nature de l'imagination et de son rôle capital dans l'intelligence humaine vient de l'erreur plus générale encore que nous avons déjà signalée.

Elle vient de ce qu'on s'est obstiné à ne voir dans l'intelligence elle-même que la faculté de *connaître*, et qu'on a fait de la connaissance le but unique et pour ainsi dire le *tout* de la pensée humaine — alors que la connaissance n'est qu'un des buts de la pensée et même n'est souvent, à vrai dire, qu'un moyen pour un but différent et supérieur.

Nous admettons donc, en dernière analyse, cinq grandes facultés intellectuelles qui correspondent réellement à des aspects différents, bien qu'inséparables, de l'intelligence humaine, et ce sont : la *perception externe*, la *perception interne*, la *mémoire*, l'*imagination* et l'*entendement*, pour leur donner les noms traditionnels de la psychologie classique auxquels, il ne faut pas l'oublier, la langue populaire ou littéraire substitue souvent des synonymes plus ou moins équivalents, comme par exemple : *sens*, pour perception externe ; *conscience*, *réflexion*, pour perception interne ; *intelligence*, *raison*, *jugement*, pour entendement, etc.

V. **L'unité de l'intelligence.** — Mais quelques motifs qu'on puisse avoir de distinguer ces cinq facultés, n'oublions pas qu'elles sont liées entre elles et solidaires les unes des autres, qu'en un certain sens même elles ne sont que des formes continues d'une seule et même activité qui est l'activité intellectuelle.

C'est ainsi que l'imagination et l'entendement ne peuvent très souvent s'exercer que dans un concours réciproque, au point qu'il devient très difficile de dire si tel acte intellectuel un peu complexe, comme, par exemple, le travail d'esprit d'un mathématicien qui cherche la solution d'un problème, ressortit plutôt à l'imagination ou à l'entendement ; c'est ainsi que l'un et l'autre présupposent nécessairement la mémoire, soit parce que leurs produits eux-mêmes, une fois élaborés, doivent à leur tour être conservés et reproduits, soit surtout parce que l'élaboration même de ces

produits ne peut se faire sans des matériaux que la mémoire tient en réserve; c'est ainsi enfin que la mémoire s'alimente incessamment dans les facultés d'acquisition, sens et conscience.

De cette unité organique de l'intelligence résulte pour l'éducateur l'obligation de cultiver et de développer à la fois toutes les facultés intellectuelles, en tenant compte de l'ordre même dans lequel elles dépendent les unes des autres, et en prenant garde que les facultés supérieures ne peuvent se développer ni sans un développement suffisant ni avec un développement excessif des facultés inférieures. Par exemple, sans une mémoire suffisamment ample, prompte et fidèle, pas d'imagination ni d'entendement possibles; mais, de même, ni l'imagination ni l'entendement ne peuvent se développer avec quelque puissance, là où la mémoire surabonde au point de devenir l'intelligence tout entière. Il y a là une loi que les pédagogues ont souvent violée au grand détriment de la santé et de la force intellectuelles de leurs élèves.

II. — L'ATTENTION

I. Exercice involontaire et volontaire des facultés intellectuelles. — Avant d'étudier les différentes facultés intellectuelles, il importe de constater qu'elles peuvent toutes, à des degrés divers, s'exercer dans deux conditions très différentes, tantôt spontanément, involontairement, tantôt au contraire, avec effort et volonté. Par exemple, nous pouvons simplement voir, entendre ou regarder, écouter, c'est-à-dire faire un effort volontaire pour voir et pour entendre, et de même, nous pouvons avoir simplement conscience de nos états internes, c'est-à-dire en avoir une connaissance spontanée, ou réfléchir sur ces états pour les étudier et les analyser; de même encore, nous pouvons nous souvenir involontairement parce que les idées reviennent d'elles-mêmes à notre esprit, ou au contraire chercher à nous souvenir en évoquant des idées, et ainsi de toutes les autres facultés intellectuelles.

Cependant, plus on s'élève dans la hiérarchie de ces facultés, plus le mode volontaire l'emporte sur le mode spontané, à tel point que les actes de l'entendement proprement dit, abstraction, généralisation, jugement, raisonnement, ne sont guère possibles sans un effort prolongé ou même répété de l'esprit.

II. Nature de l'attention. — Il existe même une opération où la volonté et l'intelligence se combinent, et qui, plus ou moins commune à toutes les facultés intellectuelles, n'appartient en propre à aucune d'elles : cette opération est l'*attention*. Comme elle est la condition de toute pensée claire et distincte, et qu'à vrai dire, sans elle l'intelligence se confondrait presque entièrement avec l'instinct, il convient sans doute de l'étudier ici, avant toutes les facultés intellectuelles dont le développement la présuppose.

L'attention peut se définir l'acte ou l'effort par lequel l'intelligence se fixe et se concentre sur un objet à l'exclusion de tous les autres. A chaque instant en effet, plusieurs objets se présentent à la fois à notre esprit, soit plusieurs corps à nos sens, plusieurs états à notre conscience, plusieurs idées à notre mémoire, etc.; mais tout voir en même temps, c'est ne rien voir distinctement. Aussi l'attention, entre tous ces objets, en choisit un qui momentanément va éclipser les autres et occuper seul l'intelligence. Mais l'activité intellectuelle ainsi resserrée sur un plus petit espace devient par cela même plus intense : elle se concentre. L'objet fait pour ainsi dire saillie et paraît dans une plus vive lumière. Nous voyons moins de choses, mais nous voyons mieux.

Aussi a-t-on comparé le rôle de l'attention tout à la fois à celui du scalpel qui isole l'objet de l'étude et à celui de la loupe qui le grossit.

Et l'attention n'influe pas seulement sur la connaissance présente qu'elle rend plus étroite, mais en même temps plus profonde; elle influe aussi sur la connaissance future dont elle accroît prodigieusement la stabilité et la durée. Sans attention, pas de souvenir net et durable. « *L'attention*, disait Montaigne, *est le burin de la mémoire*. » D'une façon générale, le développement de l'intelligence est proportionnel à celui de l'attention. Les races sauvages sont incapables d'une attention un peu prolongée; leur esprit est mobile et superficiel comme celui des enfants. Buffon a même osé dire que le génie n'était qu'une plus grande aptitude à la patience, c'est-à-dire, en somme, à l'attention, et l'on connaît le mot de Newton, à qui on demandait comment il avait découvert le système du monde : « *En y pensant toujours* ». De là vient que la volonté peut souvent suppléer l'intelligence, en ce sens que tel homme qui n'a pas une grande facilité intellectuelle peut cependant à force de volonté, c'est-à-dire

d'attention, se faire une intelligence égale ou même supérieure à celle de tel autre mieux doué de la nature, mais moins capable de vouloir et de faire effort.

III. **Les deux formes de l'attention spontanée et volontaire. La réflexion.** — Toutefois, même dans l'attention, on peut aussi distinguer deux phases, l'une involontaire ou spontanée, l'autre volontaire, parce qu'ici comme ailleurs, la nature procède toujours par degrés. Ainsi l'enfant fait spontanément attention à tous les objets qui le frappent, l'émeuvent, l'intéressent, et c'est sans doute cette première forme de l'attention qui a inspiré à Condillac sa définition célèbre mais fausse : « L'attention est une sensation dominante. » Cette première attention est en effet involontaire et provoquée en général par la force des sensations, surtout agréables ou pénibles, mais aussi elle est essentiellement instable et fugitive. Dès que l'intérêt cesse, l'esprit se détourne ailleurs.

La véritable attention est l'attention volontaire dont l'esprit est maître, c'est-à-dire qu'il porte librement sur les objets de son choix, lesquels ne sont pas nécessairement ceux qui lui font éprouver les sensations les plus fortes. Néanmoins celle-ci sort de celle-là, comme l'a très bien fait voir le psychologue contemporain M. Ribot, dans sa *Psychologie de l'attention*, et c'est là un point de la plus haute importance pour le pédagogue.

C'est en effet à cette première forme tout involontaire de l'attention que l'éducateur a d'abord affaire, et il doit savoir que telle est l'attention naturelle, l'autre étant un fruit plus ou moins artificiel de l'effort et de l'éducation.

Pour habituer l'enfant à se rendre attentif à volonté, il faut procéder par degrés, en élevant peu à peu son attention des objets qui lui plaisent et l'intéressent par eux-mêmes à ceux qui l'intéressent de moins en moins, pour la transporter finalement même à ceux qui lui déplaisent.

D'autre part, il faut se rappeler aussi que cette attention spontanée subsiste toujours, chez l'enfant, en dehors et à côté de l'autre, et qu'elle est toujours prête à entrer en lutte avec elle, de sorte qu'il suffit, par exemple, pour distraire l'enfant, pendant que le maître explique la leçon, du bruit que fait un passant dans la rue ou d'une mouche qui vole dans la classe.

A cette première différence s'en ajoute une autre. L'attention volontaire se porte primitivement sur les objets extérieurs ou, ce qui revient au même, sur les sensations qu'ils nous procurent, d'abord

parce que les sensations sont de tous les états de l'âme les plus vifs, les plus marqués, ce que Spencer appelle des « états forts », par contraste avec les images, les idées, les souvenirs, etc., qu'il appelle des « états faibles » ; ensuite parce que ces objets, avec lesquels nous sommes perpétuellement en rapport et dont dépendent la satisfaction de nos besoins et la conservation de notre vie, nous intéressent au plus haut degré. Ainsi l'attention s'exerce tout d'abord avec les sens ; et de là vient que pour chacun d'eux la langue a presque toujours deux termes opposés, tels que *voir* et *regarder*, *entendre* et *écouter*, *toucher* ou *palper* et *manier*, *goûter* ou *déguster* et *savourer*, *sentir* ou *flairer*, etc., dont l'un désigne l'usage pur et simple, et l'autre l'exercice attentif du sens. Mais il vient aussi un moment où l'attention se reploie du dehors sur le dedans, des objets extérieurs sur l'âme ou le moi, des sensations sur les autres états de conscience, sur ceux que nous nous attribuons à nous-mêmes, comme nos émotions, nos idées et nos opérations intellectuelles, nos résolutions volontaires. A cette attention intérieure, subjective, introspective, on donne le nom de *réflexion* pour faire mieux entendre l'espèce de reploiement de l'âme sur elle-même qui caractérise cette opération.

Sans confondre une analyse psychologique avec un exercice de grammaire sur les synonymes, on peut, avec la plupart des auteurs, passer en revue différents termes de la langue populaire ou littéraire qui désignent diverses formes de l'attention. Ainsi l'attention portée sur les phénomènes extérieurs dans une intention scientifique, pour arriver à en démêler les caractères, les circonstances, etc., s'appelle l'*observation*. Une attention prolongée avec effort au point de fatiguer l'esprit, c'est de la *contention*. L'attention méthodique, habituelle, dirigée sur des objets qu'on désire approfondir, s'appelle *étude*. D'autre part, quand la réflexion s'exerce plus ou moins longuement sur une suite d'idées dont on s'efforce de bien voir tous les rapports, elle prend le nom de *méditation*.

IV. **Les trois usages de la réflexion.** — Il est sans doute plus profitable, au lieu d'éplucher ainsi des mots, de considérer directement les choses mêmes, et par exemple, de rechercher quels sont les principaux usages que nous faisons de la réflexion. Or il semble qu'on puisse en distinguer trois.

Premièrement, nous réfléchissons souvent afin de mieux *penser*, c'est-à-dire afin de penser avec plus de clarté et plus de suite. Un mathématicien réfléchit afin de trouver la solution d'un pro-

blème ; un orateur réfléchit afin de bien composer son discours ; l'enfant qui doit faire une analyse grammaticale ou écrire une rédaction réfléchit, etc. C'est la réflexion proprement intellectuelle à laquelle convient le nom de *méditation*.

En second lieu, nous réfléchissons souvent afin de mieux *agir*, c'est-à-dire agir avec plus de prudence et de sûreté. Dans ce cas notre réflexion porte non sur des idées abstraites et purement spéculatives, mais sur des idées pratiques, des idées d'actes et de raisons d'agir : nous évoquons, nous comparons, nous apprécions des motifs, afin de préparer notre décision finale. Cette sorte de réflexion pratique s'appelle ordinairement *délibération*.

Enfin nous pouvons réfléchir afin de mieux *nous connaître nous-mêmes*, et cette troisième réflexion est sans doute infiniment plus rare que les deux premières, elle n'existe guère du moins à l'état d'habitude que chez les psychologues ou les moralistes de profession. C'est celle-ci que les philosophes écossais appellent *introspection* et dont ils font la base de la psychologie. Elle-même d'ailleurs est tantôt intellectuelle ou spéculative et tantôt morale ou pratique. En effet on peut s'efforcer de se connaître soi-même dans un but purement scientifique ou philosophique, simplement afin de se connaître ainsi que le font les psychologues, les romanciers, etc., ou bien dans un but pratique ou moral, pour se corriger, se perfectionner, comme le font les moralistes ou plus généralement tous ceux qui vivent d'une vie morale un peu profonde.

V. **Caractères généraux de la réflexion.** — La réflexion représente un degré supérieur à l'attention proprement dite : elle est donc, plus encore que celle-ci, pour la plupart des hommes, une opération rare, pénible, artificielle. Si l'on excepte quelques natures d'élite, les hommes en général n'aiment pas à réfléchir : c'est une contrainte qu'ils cherchent instinctivement à éluder, et quiconque a élevé des enfants sait combien la plupart d'entre eux sont incapables d'une réflexion qui dure plus que quelques secondes. Et cependant un des buts principaux de l'éducation intellectuelle c'est d'accoutumer et d'apprendre à réfléchir. Cette incapacité, cette répugnance de la plupart des hommes à l'égard de la réflexion vient sans doute de ce que la réflexion exige une très grande dépense d'activité ; mais ici l'activité, au lieu d'être employée au dehors doit tout entière se reployer au dedans, et

il y a là un changement de direction qui est tout à fait contraire à nos tendances et à nos habitudes et qui s'accompagne par conséquent d'un effort et d'une fatigue considérables. Au point de vue strictement physique, l'homme qui réfléchit consomme certainement plus de matière et de force que celui qui court ou qui soulève des fardeaux; le travail du cerveau est encore plus épuisant que celui des muscles, mais tandis que nous sommes naturellement disposés à faire travailler nos muscles, nous ne le sommes pas à faire travailler notre cerveau; et c'est encore une raison de plus pour que la réflexion nous répugne et nous fatigue. Remarquons en effet que l'homme qui réfléchit reste nécessairement immobile, tant que dure la réflexion; mais cette immobilité n'est pas un repos véritable, elle résulte au contraire de ce que l'activité s'exerce d'autant moins au dehors qu'elle est plus concentrée et plus intense au dedans.

VI. **Troubles de l'attention.** — Quelques mots seulement des troubles ou des défauts d'esprit qui rendent encore plus difficile l'exercice de l'attention et de la réflexion. Ce sont la distraction, la préoccupation, l'étourderie, la légèreté, la dissipation, etc.

La *distraction* est une incapacité passagère ou durable de fixer son attention sur des objets déterminés. Elle a souvent pour cause une réflexion trop profondément plongée dans l'intérieur de l'âme pour que les objets extérieurs puissent encore provoquer la réaction de l'intelligence. Ainsi s'explique la distraction remarquée chez la plupart des grands philosophes et des grands savants : ils sont trop attentifs à leurs idées pour l'être aux choses qui les entourent. La distraction du grand physicien et philosophe Ampère est restée légendaire. D'autres fois, la distraction vient d'une certaine faiblesse d'intelligence ou d'une certaine mollesse de volonté qui fait qu'on ne peut appliquer son esprit à rien et qu'on le laisse errer à l'aventure. Aussi se laisse-t-on distraire par le plus futile incident de la vie journalière ; ou bien encore on rêve, ou rêvasse, alors qu'il faudrait tendre tous les ressorts de son esprit pour le faire servir à quelque étude ou à quelque action.

La *préoccupation*, parfois très voisine de la distraction, est aussi une incapacité de faire attention, mais essentiellement passagère, qui provient de ce que notre esprit est déjà attentif, et malgré lui, à quelque idée, à quelque objet qui l'accapare tout entier. C'est dans ce cas qu'on est distrait, justement parce qu'on

est préoccupé. On ne peut ni s'empêcher de penser à une première chose ni se forcer à penser à une seconde ; et la seconde impuissance est évidemment une simple conséquence de la première.

L'*étourderie*, la *légèreté*, la *dissipation* sont des formes plus ou moins différentes d'un seul et même défaut d'esprit, qui est une sorte d'infirmité de l'attention : la volonté n'est pas assez forte ni le désir de connaître assez vif, assez impérieux pour qu'on retienne longtemps son intelligence sur les mêmes sujets : de là une grande mobilité d'attention, une distraction naturelle et presque constante.

De ces principes dérivent les règles d'une éducation de l'attention.

VII. **Principaux moyens de culture de l'attention.** — Ces moyens ont pour effet de donner de l'attrait à l'étude en la dépouillant des difficultés qui ne font pas nécessairement corps avec elle ; et comme dans chaque leçon, on peut distinguer le fond, la méthode et les procédés, les moyens de rendre l'étude attrayante se divisent en deux catégories : ceux qui se rapportent au *fond* et ceux qui sont relatifs à la méthode et aux procédés d'enseignement.

a. *Moyens relatifs au fond.* — 1° Les sujets choisis et les explications du maître doivent être appropriés à l'intelligence des enfants qui n'étudient avec intérêt que ce qu'ils peuvent comprendre. C'est avec raison qu'on a dit : *savoir choisir, c'est savoir enseigner.*

2° L'enseignement doit offrir de la *variété*. Après un sujet qui s'adresse surtout au raisonnement, par exemple, comme une question d'arithmétique, le maître traite un sujet qui met en jeu l'imagination ou les sens (leçons de dessin, de chant, d'histoire).

3° La *durée* des leçons doit être relativement courte. Au delà de quinze minutes pour les petits enfants, de trente à quarante minutes pour les élèves du cours supérieur, l'attention des écoliers n'est plus soutenue. La capacité d'attention des enfants varie d'ailleurs avec les heures du jour : elle est plus grande le matin que le soir ; avec les jours de la semaine : elle est plus grande encore le lundi et le vendredi matin que le mercredi et le samedi soir ; avec les saisons, avec l'état de santé ou de maladie, etc.

4° Le maître insistera, dans chaque leçon, sur les *vérités essentielles*, s'abstenant avec soin des digressions même brillantes, qui offrent l'inconvénient de prolonger la leçon elle-même et de disperser l'attention de ses auditeurs.

5° D'une façon générale, l'enseignement primaire doit présenter un caractère évident d'utilité, l'enfant s'intéressant surtout à ce dont il peut comprendre les applications et constater les conséquences utiles. Ainsi, l'étude des premiers éléments de la lecture répugnera d'autant moins aux jeunes écoliers que le maître leur fera former, aussitôt que possible, des mots représentant des objets usuels à l'aide des lettres qu'ils connaîtront déjà.

b. *Moyens relatifs à la méthode et aux procédés d'enseignement.* — 1° L'emploi des *procédés intuitifs*, qui s'adressent directement aux sens et surtout au sens de la vue, est surtout recommandé (utilité des musées, de l'imagerie scolaire).

A défaut des objets eux-mêmes, le maître utilise des images, des gravures, etc., ou dessine les objets au tableau noir pour donner aux enfants une idée nette et rapide de ces objets et de leurs propriétés. Le rôle de l'œil est ici prépondérant.

2° L'*enseignement oral* donne aux leçons de l'école un attrait tout particulier. Le livre est souvent froid et mort; la parole tour à tour grave ou enjouée, sévère ou douce, lente ou rapide, insinuante ou impérieuse, toujours animée et pénétrante, se plie à merveille aux incessants mouvements de l'attention chez un auditoire enfantin, le plus « ondoyant et divers » qui soit au monde.

Le langage du maître ne doit être ni compassé ni banal. Le ton qui convient ici est par-dessus tout celui d'une *causerie* simple, familière et cependant entraînante, où l'élève joue le rôle actif d'interlocuteur.

Le maître, en effet, peut parler seul, lorsqu'il veut émouvoir son auditoire. Mais lorsqu'il s'adresse au jugement de ses élèves, il est indispensable qu'il emploie le procédé interrogatif pour les amener à découvrir par eux-mêmes les vérités accessibles à leur intelligence. Le procédé expositif, qui est par excellence le procédé oratoire, est surtout propre à faire naître chez l'enfant des sentiments généreux; le procédé interrogatif, en l'obligeant à mettre en œuvre les forces vives de son intelligence, excite en lui l'esprit d'investigation et le goût de la découverte. Ces deux procédés sont ainsi, sous deux aspects différents, des moyens d'obtenir l'attention des écoliers.

Comme l'attention implique un effort, un certain déploiement d'énergie volontaire, on peut encore provoquer et soutenir l'attention des écoliers en stimulant leur volonté. A cet effet, il convient de faire surtout appel à leur amour-propre par l'emploi

des encouragements, au besoin, du blâme, de l'émulation mutuelle et de l'émulation individuelle, qui consiste à comparer l'enfant à lui-même et qui n'engendre pas l'envie, et, dans certains cas, du défi qui, employé avec tact, est peut-être le plus puissant générateur d'énergie.

LECTURES

TAINE. *L'intelligence.* — EGGER. *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence des enfants.* — E. BOIRAC. *La dissertation philosophique*, p. 64. — H. MARION. *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, p. 251-255. — W. PREYER. *L'âme de l'enfant*, ch. XXI. — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. I, liv. IV. ch. III. — E. BOIRAC. *La dissertation philosophique*, p. 66-71. — Th. RIBOT. *Psychologie de l'attention.* — A. BAIN. *La science de l'éducation*, p. 20-26. — GUIZOT. *Conseils d'un père sur l'éducation.* — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. II, liv. V, ch. I; liv. VI, ch. VI. — BERNARD PÉREZ. *L'éducation intellectuelle dès le berceau*, ch. III, p. 79, 108.

SUJETS A TRAITER

1. L'intelligence est la faculté de « connaître » et de « comprendre ». Expliquer le sens de cette définition.
2. Expliquer, en citant des exemples, le vrai sens des trois termes suivants : apprendre, comprendre, savoir.
3. Commenter et critiquer cette parole de Pestalozzi : « Le but principal de l'instruction n'est pas de faire acquérir à l'enfant des notions, des connaissances, mais de développer les forces de son intelligence. »
4. Pourquoi doit-on impitoyablement condamner toutes les méthodes et tous les procédés qui ont pour but le développement exclusif d'une faculté?
5. Décrire les diverses formes de l'attention et montrer quels sont les effets de l'attention en général sur l'intelligence.
6. L'attention et la réflexion : leur nature et leurs effets.
7. Importance de l'attention dans la vie pratique.
8. Les différentes espèces d'esprit au point de vue de l'attention.
9. On se plaint souvent de l'étourderie des enfants : en rechercher les causes et indiquer les moyens de la combattre.
10. Commenter cette pensée de Fénelon : « Il faut toujours montrer aux enfants un but solide et agréable qui les contienne dans leur travail », et montrer comment l'instituteur peut l'appliquer dans l'école.
11. Les causes diverses qui influent sur la capacité d'attention chez l'enfant; applications pédagogiques.
12. Commenter cette parole de Paul Richter : « L'intérêt inspiré par l'objet même de l'étude est un talisman unique pour l'attention », et montrer comment l'instituteur doit en faire l'application dans l'enseignement.
13. Des goûts naturels propres à fortifier la faculté d'attention (*indiqué par le programme de 1re année*).

CHAPITRE XVI

LA PERCEPTION EXTÉRIEURE

I. **Définition de la perception extérieure.** — La *perception extérieure*, c'est-à-dire la connaissance du monde extérieur, s'acquiert par le concours de l'intelligence et des sens.

Il semble tout d'abord que les sens suffisent seuls à nous la donner. Est-il besoin d'autre chose que de voir, de toucher, d'entendre, etc., pour savoir qu'il y a des objets et quels objets sont autour de nous? Mais, comme nous le verrons, c'est là une illusion produite par l'habitude. Les opérations intellectuelles se sont si étroitement unies aux opérations des sens qu'elles en sont devenues inséparables, et qu'à moins d'une analyse très délicate il est tout à fait impossible de les en distinguer.

Cette analyse, nous allons cependant essayer de la faire ici.

II. **Les sens.** — Les sens, par leur réunion, constituent la *sensibilité physique* dont chacun d'eux représente une forme particulière. La sensibilité physique est la faculté que possède l'âme d'être modifiée, affectée ou impressionnée (on prend ici ces mots dans leur sens le plus général, en dehors de toute acception technique) par les objets extérieurs.

Tout phénomène de sensibilité physique s'appelle une *sensation*. La sensation peut donc se définir une modification de l'âme produite par l'action de quelque objet extérieur. Par exemple, si on enfonce une aiguille dans ma peau (phénomène physique ou action de l'objet extérieur), j'éprouverai dans ma conscience une modification plus ou moins vive et désagréable qui sera précisément une sensation, la sensation de piqûre (phénomène psychologique ou modification de l'âme consécutive au phénomène précédent).

On s'imagine généralement avoir des notions très claires et très précises sur les sens et les sensations, et c'est là une erreur profonde. Les idées qu'on se fait habituellement sur ce sujet sont très confuses et presque entièrement erronées. Il faut donc s'en

défier absolument tant qu'on ne les aura pas contrôlées et rectifiées par une sérieuse analyse de la perception extérieure.

Ainsi on confond le plus souvent les *sens* et les *organes* des sens, l'œil et la vue, l'oreille et l'ouïe, la main ou la peau avec le toucher, etc.

L'organe d'un sens est matériel et fait partie du corps; le sens est immatériel et appartient à l'âme. On pourrait le définir la faculté que possède l'âme d'éprouver un certain ordre de sensations, chaque fois que le monde extérieur agit sur un certain organe particulier, lequel est précisément l'organe de ce sens. La vue, c'est l'âme capable de voir en raison de ce qui se passe dans les yeux; l'ouïe, l'âme capable d'entendre, en raison de ce qui se passe dans les oreilles, et ainsi de tous les autres sens.

III. **Analyse de la sensation.** — Soit donc une sensation, par exemple la sensation de piqûre produite par l'introduction d'une aiguille dans la peau. Si nous l'analysons un peu complètement, nous voyons que le mot *sensation* recouvre en réalité un assez grand nombre de phénomènes qui se produisent tous, il est vrai, à la suite les uns des autres ou même simultanément, mais qui n'en sont pas moins de nature et d'origine très différentes. On peut en distinguer trois principaux :

1° *L'impression.* — D'abord un phénomène, physique et physiologique à la fois, qui se produit au contact de l'objet ou de l'agent extérieur et d'une certaine partie de notre organisme, phénomène auquel on a souvent donné, mais dans un sens tout à fait spécial et pour ainsi dire technique, le nom d'*impression*. En ce sens, l'impression, quelquefois aussi dite *excitation*, est un état de nos organes et non un état de notre conscience : ce n'est à aucun degré un phénomène psychologique. Si l'on veut essayer de s'en faire une idée par analogie, c'est dans les phénomènes étudiés par la mécanique, la physique ou la chimie qu'il faut lui chercher des analogies. Par exemple ce qui se passe dans l'oreille quand elle est frappée par un son, ressemble sans doute aux phénomènes vibratoires qui se produisent dans un tambour ou dans une corde de violon; ce qui se passe dans l'œil quand il est frappé par la lumière ressemble aux phénomènes qui se passent dans une chambre noire et sur une plaque photographique recouverte de gélatino-bromure, etc. Dans l'impression même on peut distinguer trois parties ou trois moments qu'on a quelquefois appelés impression *organique*, impression *nerveuse*, impression *cérébrale*.

Ainsi, dans l'exemple de l'aiguille, la lésion de la peau et des fibres musculaires traversées par la pointe constitue l'impression organique ; le courant qui traverse les nerfs depuis leur bout périphérique excité par la lésion jusqu'à leur bout central est l'impression nerveuse ; enfin la modification encore à peu près inconnue qui se produit dans les centres du cerveau où ce bout central vient se terminer est l'impression cérébrale ; les trois phénomènes ne sont en somme qu'un seul et même mouvement qui se continue à travers trois milieux plus ou moins différents.

2° *La sensation.* — Ce que nous éprouvons ou ressentons, ce qui surgit ou apparaît dans notre conscience chaque fois qu'une impression se produit dans nos organes, nos nerfs et notre cerveau, c'est justement la *sensation*, sensations de chaud, de froid, de chatouillement, de piqûre, de coupure, etc., pour le toucher ; sensations de doux, d'amer, d'acide, etc., pour le goût ; sensations d'odeurs agréables et désagréables pour l'odorat ; sensations de lumière, d'obscurité, de rouge, de bleu, de jaune, etc., pour la vue ; sensations de bruit et de son musical pour l'ouïe, etc.

Remarquons que dans la langue populaire ou littéraire, qui ne se pique pas de précision, on emploie très souvent le mot d'impression pour désigner précisément ce que nous appelons ici sensation. Par exemple, on dira couramment : j'ai ressenti une impression de froid (traduisez une sensation). Un critique parlera des impressions musicales ou pittoresques qu'il aura ressenties (ici encore, traduisez impressions par sensations). Quant à l'impression proprement dite, dont nous parlions tout à l'heure, c'est un phénomène trop profondément caché dans l'organisme (abstraction faite de la partie organique) pour qu'elle soit connue en dehors de savants de profession et par conséquent pour que la langue populaire et littéraire ait éprouvé le besoin de lui donner un nom. Ou plutôt, par un singulier renversement de rôle, c'est elle qui est souvent aussi appelée *sensation*. Ainsi on verra dans plus d'un traité de physiologie la sensation définie comme étant une modification des organes sensoriels produite par quelque agent ou objet extérieur.

Dans la sensation même, on peut, avec tous les psychologues, distinguer deux aspects, qui y sont inséparablement unis et confondus, l'aspect *affectif* et l'aspect *représentatif*. D'une part, toute sensation est ou peut être agréable ou pénible à quelque degré ; cette forme, cet élément de plaisir ou de peine (qu'on l'appelle

comme on voudra) est son aspect affectif. D'autre part, toute sensation, indépendamment de son caractère agréable ou pénible, a une certaine physionomie propre qui nous la fait distinguer des autres et qui peut nous servir aussi à reconnaître l'objet extérieur dont elle est l'effet : par exemple la sensation d'odeur de rose a un je ne sais quoi qui nous la fait distinguer de la sensation d'odeur de violette, et c'est en cela que consiste l'aspect représentatif de la sensation. — Par son côté affectif, la sensation nous attire ou nous repousse ; elle met en jeu notre activité instinctive et motrice. Par son côté représentatif, elle nous permet de reconnaître et de distinguer les objets extérieurs ; elle met en jeu notre activité intellectuelle.

Quand deux personnes entrent en même temps dans un laboratoire de chimie où l'on vient de préparer un gaz nauséabond, si l'une s'écrie : « Oh ! que cela sent mauvais ici ! » et que l'autre réplique : « Oui, cela sent l'hydrogène sulfuré », toutes les deux ont éprouvé la même sensation d'odorat, mais la première l'a considérée sous l'aspect affectif et la seconde sous l'aspect représentatif.

3° *La perception.* — Enfin la sensation est elle-même suivie, ou pour mieux dire accompagnée d'un phénomène non seulement psychologique mais intellectuel, la *perception*, qui consiste dans la connaissance ou dans la reconnaissance de l'objet dont la sensation même est l'effet. Comme on le voit, c'est par son aspect représentatif que la sensation provoque la perception. Mais tandis que la sensation est une simple modification interne, la perception est le jugement par lequel nous rapportons cette modification à un objet extérieur comme à sa cause. Ainsi, entendre un son, c'est *sentir ;* juger qu'on entend le son d'un violon, c'est *percevoir.*

On peut voir par là combien nous sommes sujets à nous méprendre à l'égard de la sensation. Le vulgaire la confond le plus souvent non seulement avec l'impression ou la perception, mais même avec les phénomènes ou les propriétés du monde extérieur. C'est ainsi que les sons, les odeurs, les saveurs, etc., sont considérés par la plupart des gens comme des phénomènes réellement existant dans le monde extérieur tels que nous les percevons, alors que ce ne sont que des sensations qui, comme telles, n'existent que dans notre conscience.

IV. **Analyse de la perception.** — Toute perception comprend : 1° une sensation le plus souvent visuelle ou tactile; 2° l'idée d'un

objet, par exemple l'idée de la maison que nous habitons ou, encore, l'idée d'une orange, d'un morceau de sucre, etc. Cette idée éminemment complexe est le résultat de toute une série d'expériences antérieures : elle est due à la collaboration de nos différents sens.

Soit, par exemple, une orange : elle affecte simultanément ou successivement tous nos sens ; la vue par sa forme et sa couleur, le toucher par sa forme encore et sa résistance, l'odorat par son odeur, le goût par sa saveur, etc.

Ces diverses sensations nous sont données les unes en dehors des autres, mais toujours en même temps, ou du moins les unes à la suite des autres ; nous avons donc de bonnes raisons de les attribuer à une même cause, à un même objet. Dès lors, elles se croncréteront ensemble dans notre esprit, et pour nous l'idée d'orange sera la synthèse de toutes ces sensations concrétées avec l'idée de leur cause commune.

Percevoir l'orange, ce sera évoquer instantanément cette synthèse à propos de l'une quelconque de ces sensations.

En effet, les données des divers sens étant ainsi groupées par l'esprit, lorsqu'une seule d'entre elles nous est représentée, celles qui lui ont été déjà unies reparaissent dans la pensée en vertu de l'association des idées, et par leur groupement forment de nouveau une image de l'objet tout entier. Nous revoyons ainsi cet objet en imagination. Je perçois, par exemple, une certaine odeur douce et excitante à la fois, je la reconnais pour être l'odeur de l'orange ; sur-le-champ, je me représente la forme, la couleur d'une orange, sa consistance, sa saveur, etc., en un mot une orange même. De même qu'un seul son, un seul mot nous permettent de nous rappeler un air, une phrase tout entière, de même, grâce à l'association des idées et à la mémoire, une seule sensation nous donne l'illusion de la perception complète de l'objet.

V. **Perception naturelle et perception acquise.** — On voit, par ce qui précède, qu'un sens, tel que l'odorat, qui ne nous fournit à l'origine que la perception des odeurs, nous permet actuellement de nous représenter aussi la couleur de l'orange, qui est une perception naturelle de la vue, sa consistance, qui est une perception naturelle du toucher, etc.

Donc, grâce à l'expérience et à l'association des idées, chaque sens réussit à nous fournir des données qui sont en dehors de ses attributions propres. Ainsi la vue, dont les perceptions naturelles

sont la lumière et les couleurs, nous permet aussi, par une éducation spéciale, de juger de la nature, de la grandeur, de la distance, de la forme, etc., des objets.

Par suite chaque sens nous fournit :

1° Des perceptions *naturelles* qu'il nous donne dès l'origine ;

2° Des perceptions *acquises* qu'il nous donne grâce à l'association de ses perceptions propres avec celles des autres sens.

Les psychologues ont donné le nom d'*éducation des sens* à la suite des opérations par lesquelles les sens deviennent ainsi capables de s'emprunter mutuellement leurs données et de se suppléer les uns les autres ; mais il faut prendre garde que ces opérations s'accomplissent naturellement, en dehors de tout maître et de toute leçon, par le développement spontané des sens et de l'intelligence. Le mot *éducation* n'a donc pas ici le sens qu'il a en pédagogie.

De là une équivoque où la plupart des auteurs se sont laissé prendre. Comme on peut se proposer de perfectionner l'exercice des sens ou de la perception extérieure, de même que celui de toutes nos autres facultés, ils ont confondu cette éducation artificielle ou pédagogique des sens avec leur éducation naturelle ou psychologique. Aussi se sont-ils trop souvent ingéniés à inventer toutes sortes de procédés pour faire enseigner aux enfants par des maîtres ce qu'ils ont appris de la nature dès les premiers mois de leur vie. Il y a sans doute certains arts spéciaux qui exigent une éducation particulière (au sens pédagogique) de tel ou tel sens ; par exemple, la musique demande une éducation particulière de l'oreille, le tireur doit faire l'éducation de son œil, l'expert dégustateur comme il en existe, paraît-il, à Bordeaux, l'éducation de sa langue et de son palais, etc. Mais l'éducation générale des sens n'est pas affaire de pédagogie : elle se fait d'elle-même dans la première enfance sous la seule direction de la nature, et sans que les parents eux-mêmes aient à s'en occuper.

VI. **Les erreurs des sens.** — L'analyse de la perception que nous venons de faire nous permet de trouver l'explication des erreurs improprement appelées *erreurs des sens* et qui sont en réalité des erreurs de perception, c'est-à-dire des erreurs de jugement à l'occasion des données des sens.

La perception en effet consiste non, comme on se l'imagine volontiers, à saisir immédiatement les objets tels qu'ils sont en dehors de nous, mais à juger de la présence et des propriétés de

ces objets d'après les données de nos sens, ou, ce qui revient au même, d'après les sensations qu'ils nous font éprouver. En d'autres termes, percevoir, c'est interpréter les sensations ou données des sens comme signes de la présence et des propriétés des objets extérieurs.

Mais toute interprétation est sujette à erreur si le signe est équivoque. Or c'est le cas d'un grand nombre de sensations qui sont susceptibles, tout en nous paraissant identiques, d'être en réalité produites par des causes très différentes. Si nous avons été accoutumés par toute notre expérience antérieure à rapporter une certaine sensation à telle cause, le jour où cette cause sera remplacée à notre insu par une cause toute différente, nous n'en continuerons pas moins à lui rapporter cette sensation, c'est-à-dire que nous croirons percevoir le même objet, et nous serons tout surpris de reconnaître ensuite que nous nous étions trompés. Par exemple, en général, quand un objet nous paraît jaune, cela tient à sa couleur propre, c'est-à-dire à la manière dont il réfléchit les rayons lumineux; nous sommes donc accoutumés à conclure de notre sensation du jaune à la couleur de l'objet, et même nous les confondons, nous les concrétons l'une avec l'autre ; mais notre sensation du jaune peut avoir une tout autre cause, par exemple, l'état des liquides de notre œil, ce qui est le cas dans la jaunisse ; dès lors, voyant tout en jaune, nous en concluons que tout est jaune : ce qui est une erreur, non de la vue, car, étant donné l'état de l'œil, nous voyons les choses comme nous devons les voir, mais de l'intelligence, qui conclut à tort des données des sens à la réalité.

Les erreurs de ce genre peuvent être fort nombreuses et de diverses sortes.

Les unes ont pour cause l'imperfection de nos sens : ce sont toutes celles où nous jugeons qu'une chose n'existe pas parce que nous ne la percevons pas, en d'autres termes, celles où nous concluons de la non-existence de la sensation à la non-existence de l'objet. Par exemple, nous ne voyons pas les étoiles en plein midi, bien qu'elles soient toujours présentes au ciel, le jour comme la nuit; nous ne percevons pas le mouvement de la terre sur elle-même et à travers l'espace, tandis que nous voyons le soleil se déplacer sur la voûte céleste; nous ne voyons pas dans une goutte d'eau les microbes qu'elle contient, etc.

D'autres ont pour causes les variations qui se produisent à notre insu dans les milieux, air, lumière, etc., interposés entre les objets et les organes de nos sens. Telles sont toutes les illusions d'optique

et d'acoustique. Ainsi les rayons lumineux, en passant de l'air dans l'eau ou vice versa, se réfractent, et ainsi la figure et la grandeur apparente des objets se trouvent modifiés ; un bâton droit paraît brisé, etc.

D'autres sont produites par des altérations ou des troubles des organes des sens. Certaines personnes, en vertu d'une affection spéciale du nerf optique, ne perçoivent pas les couleurs ou ne discernent que les divers degrés de la lumière et de l'ombre : c'est ce qu'on appelle l'*achromatopsie*. Il en est qui ne distinguent pas le rouge du vert : pour elles, comme on l'a dit, les cerises ne sont jamais mûres : c'est le *daltonisme*, du nom du physicien anglais Dalton qui présentait cette infirmité. Parfois il s'agit d'une perturbation passagère mais profonde, qui met en jeu les centres sensoriels et cérébraux en l'absence de tout objet, de façon cependant à leur faire reproduire les images des objets antérieurement perçus avec autant de vivacité que les perceptions primitives de ces objets mêmes. C'est ce que l'on observe dans certains cas de folie ou de délire alcoolique. Le malade croit voir, entendre, toucher même des choses qui n'existent pas réellement : il a ce qu'on appelle des *hallucinations*, c'est-à-dire des perceptions fausses ou sans objet.

Enfin, des phénomènes analogues peuvent aussi se produire sous l'influence de causes purement psychologiques. Souvent, à l'occasion d'une perception, un souvenir, une image, surtout accompagnés d'émotion vive ou soudaine, modifient la sensation et nous la font interpréter autrement qu'il ne convient. C'est là ce qu'on appelle une *illusion*, c'est-à-dire une perception altérée ou erronée.

Si nous attendons un ami en chemin de fer, nous sommes exposés à prendre pour lui une autre personne dont nous n'eussions pas en d'autres circonstances confondu l'image avec la sienne. Pareillement, nous croyons voir dans les nuages, suivant l'idée qu'on nous suggère ou que nous nous suggérons, un vaisseau, un animal fantastique, ou tel autre objet dont l'image préconçue dans notre esprit complète la sensation réelle aux contours indécis ; dans le son des cloches, on se figure souvent entendre telle ou telle phrase, tel ou tel chant.

Tous ces phénomènes prouvent, non pas que nos sens nous trompent, mais que nous percevons les objets extérieurs avec notre mémoire, notre imagination, notre intelligence tout entière, au moins autant qu'avec nos sens.

VII. **Importance de l'éducation des sens.** — Au point de vue *psychologique*, l'éducation des sens est évidemment, d'après ce qui précède, la condition même de la perception extérieure. Les sens par eux-mêmes ne perçoivent aucun objet extérieur : ils n'apprennent à percevoir qu'avec le concours et sous la direction de l'intelligence qui seule interprète et coordonne leurs données. A l'heure actuelle, chacune de nos sensations emporte avec elle des jugements tout faits qui nous renseignent immédiatement sur l'existence

des objets, sur leurs qualités, leur situation dans l'espace, etc., mais ces jugements ont été primitivement acquis par une suite d'expériences et d'associations dont notre mémoire ne se souvient pas plus que des efforts d'attention et de réflexion grâce auxquels nous avons appris à lire.

On peut distinguer dans cet apprentissage de la perception extérieure deux degrés principaux.

1° Chaque sens devient apte à discerner exactement les objets de ses *perceptions naturelles*. Ainsi l'œil s'habitue à distinguer nettement les couleurs et leurs nuances les plus délicates et les plus voisines, l'oreille s'habitue de même à distinguer nettement les sons et leurs qualités essentielles, telles que la hauteur, l'intensité et le timbre ; l'odorat et le goût distinguent nettement les saveurs et les odeurs, etc.

2° Chaque sens devient apte à suppléer plus ou moins tous les autres en raison de la quantité de *perceptions acquises* qu'il arrive à nous donner. Il nous épargne ainsi, dans beaucoup de cas, des tâtonnements plus ou moins longs et des expériences plus ou moins difficiles ou dangereuses. Ainsi il nous suffit de regarder une rivière pour nous rendre compte sur-le-champ de la profondeur de l'eau et choisir l'endroit le plus convenable pour prendre un bain, parce que, grâce à l'expérience et à de simples inférences, l'œil nous permet de juger sur-le-champ de la profondeur de l'eau, quoique cette donnée ne soit pas une perception propre de la vue.

Au point de vue *pédagogique*, l'éducation que nous pouvons donner à nos sens n'est que la continuation ou la reprise volontaire et méthodique du travail spontané et presque inconscient par lequel s'est fait notre premier apprentissage de la perception extérieure. Elle consiste donc, d'une part, à accroître par des exercices appropriés la justesse et la délicatesse des perceptions propres de chaque sens, et d'autre part, à rendre ces perceptions acquises aussi nombreuses et aussi exactes que possible. A quoi il faut sans doute joindre aussi la conservation ou l'hygiène des organes des sens.

L'importance de cette seconde éducation est d'autant plus considérable pour chaque individu que les sens sont appelés à jouer un plus grand rôle dans sa vie. Ainsi l'éducation de la vue est capitale chez le dessinateur, le peintre, le marchand d'étoffe, le tapissier, etc.; l'éducation de l'ouïe chez le musicien, et ainsi de suite.

En outre, tous les hommes ont intérêt à se tenir en garde contre les erreurs auxquelles la perception sensible est sujette ; et ce contrôle perpétuel que l'intelligence doit exercer sur le témoignage des sens peut être à bon droit considéré comme une partie essentielle de leur éducation.

LECTURES

Taine. *L'intelligence*, t. II. — P. Janet et Séailles. *Histoire de la philosophie. Les sens et la perception extérieure.* — E. Boirac. *Recueil de morceaux choisis des philosophes anciens, modernes et contemporains*, p. 83-94. — P. Janet et R. Thamin. *Cours de psychologie et de morale* (1re année, *Psychologie théorique et appliquée*), p. 67-70.

SUJETS A TRAITER

1. Quelles sont les conditions de la perception extérieure ?
2. Caractériser, par une analyse psychologique, la différence entre les sensations et les perceptions.
3. A quoi se réduit pour nous l'idée du monde extérieur. S'appuyer sur des exemples.
4. Montrer que, parmi tous les corps de la nature, nous ne percevons directement que notre propre corps.
5. En quoi consiste la différence des perceptions naturelles et des perceptions acquises et examiner la vraie nature des perceptions acquises.

CHAPITRE XVII

LES SENS

I. Classification des sens. — On reconnaît généralement cinq sens, le toucher, la vue, l'ouïe, l'odorat et le goût. Quelques-uns y ajoutent le sens musculaire et le sens vital que d'autres considèrent comme de simples divisions du toucher.

Le *toucher* est sans contredit le sens *fondamental;* tous les animaux le possèdent, même ceux dont l'organisation est la plus simple et la plus grossière, et il est lui-même répandu dans toutes les parties de l'organisme, tandis que les autres sens sont pour ainsi dire ramassés dans certains organes spéciaux. Aussi Aristote considérait-il le toucher comme le plus général et en quelque sorte le plus ancien des sens, celui dont dériveraient tous les autres : le goût, par exemple, serait le toucher particulier de la langue et du palais, l'odorat le toucher particulier de la muqueuse nasale ; et même l'ouïe et la vue ne pourraient-ils pas être considérés comme des formes extrêmement subtiles et délicates du toucher correspondant aux vibrations également subtiles et délicates du son et de la lumière ?

Le toucher étant mis à part et au-dessus des autres sens, ceux-ci peuvent se diviser en deux groupes, selon qu'ils servent plutôt aux fonctions de la vie purement animale, et tels sont le goût et l'odorat, dont les sensations sont presque entièrement affectives, ou qu'ils concourent plutôt au développement de la vie intellectuelle et morale, et telles sont l'ouïe et la vue, dont les sensations sont principalement représentatives.

Dans le toucher lui-même, on pourrait distinguer un toucher passif, lequel a pour organe la peau qui recouvre le corps tout entier et même les muqueuses qui tapissent intérieurement tous les organes et qui constituent une sorte de peau interne, et un toucher actif qui a pour organe la main. Le premier doit se rapprocher du goût et de l'odorat : c'est comme eux un sens affectif,

plus voisin de l'instinct que de l'intelligence; le second doit se rapprocher de l'ouïe et de la vue : c'est comme elles un sens surtout représentatif, plus voisin de l'intelligence que de l'instinct. Au toucher passif se rattache cette sensibilité des muqueuses, sensibilité interne ou viscérale, dont on a quelquefois fait un sens à part sous le nom de sens interne ou de sens vital. Nous étudierons successivement le toucher, le goût, l'odorat, l'ouïe et la vue.

II. **Le toucher.** — Les perceptions propres du toucher sont celles de résistance (distinction des corps solides, liquides, gazeux), de température, de forme et de poids. Le toucher nous fait donc connaître les propriétés essentielles des corps, les propriétés « *premières* », celles sans lesquelles on ne peut se représenter l'existence d'un objet matériel. La couleur, l'odeur, la saveur, etc., sont des propriétés « *secondes* », car il existe des corps, comme l'oxygène par exemple, qui sont incolores, inodores et insipides, mais on ne peut pas concevoir un corps qui ne serait pas résistant à un degré quelconque, qui n'aurait aucune forme et n'occuperait pas une partie de l'espace. Aussi est-ce surtout par le toucher que nous contrôlons le témoignage des autres sens. C'est lui seul qui nous rend définitivement certains de la réalité des objets; car ce que nous voyons sans pouvoir le toucher nous semble être un fantôme, un mirage, ce qu'on appelle une apparence.

Il faut toutefois distinguer entre le toucher *actif*, où nous avons conscience d'exercer volontairement notre activité musculaire en même temps que d'éprouver les sensations produites par le contact des corps, et le toucher *passif*, où nous avons simplement conscience d'éprouver ces sensations sans aucun mélange d'activité. Il y a toucher actif, quand nous palpons et soupesons un objet, toucher passif, quand cet objet presse lui-même notre peau sans résistance ni réaction de notre part.

La main est l'organe principal du toucher actif. Elle est composée de doigts disposés pour saisir les corps, pour glisser le long de leurs arêtes et pénétrer dans tous les creux, pour en fouiller enfin toute la surface. « C'est un compas à cinq branches », a dit Blainville. C'est par l'extrémité périphérique des nerfs, ramifiés sous la peau de la main, que la sensibilité tactile s'exerce. Ces nerfs sont terminés, dans certaines parties du corps, par de petits organes, les corpuscules de Meissner, qui sont, paraît-il, les organes spéciaux du tact.

Suivant l'abondance et l'état de santé de ces organes nerveux, la sensibilité tactile est plus ou moins vive et délicate ; c'est surtout aux extrémités des doigts que ces organes abondent et que le tact est développé. La peau qui recouvre le corps est l'organe du toucher passif, qui ne nous donne que des impressions purement organiques et d'ordinaire confuses.

Éducation du toucher. — Cette éducation a pour but d'exercer les enfants à distinguer par le toucher seul la nature des corps, leur température, leur forme, enfin et surtout leur poids.

Ces exercices, qui trouvent naturellement leur place dans les leçons de choses, donnent lieu à des vérifications faites par les enfants eux-mêmes, sous le contrôle du maître qui fait comprendre, s'il y a lieu, à ses élèves les causes des erreurs commises par eux.

D'autre part, les exercices d'écriture et de dessin méthodiquement dirigés donnent à la main une dextérité particulière. Le dessin d'après nature est surtout recommandé.

« Je veux, dit Jean-Jacques Rousseau, que mon élève n'ait d'autre maître que la nature, ni d'autres modèles que les objets ; qu'il crayonne une maison sur une maison, un arbre sur un arbre, un homme sur un homme, etc. Je sais bien que, de cette manière, il barbouillera longtemps sans rien faire de reconnaissable, qu'il prendra tard l'élégance des contours et le tracé léger des dessinateurs ; en revanche, il contractera un coup d'œil plus juste, une main plus sûre, la connaissance des vrais rapports de grandeur et de figure qui sont entre les animaux, les plantes, les corps naturels, et une plus prompte expérience du jeu de la perspective. »

Enfin, les exercices de travail manuel et de modelage contribuent, concurremment avec le dessin, à donner à la main de la sûreté et de l'adresse. Les enfants du cours élémentaire plient, découpent du papier colorié, font avec des figures géométriques de bois, de carton, des constructions plus ou moins compliquées ; les élèves du cours supérieur font du modelage, travaillent le bois et le fer.

Les uns et les autres exécutent leurs travaux, autant que possible, d'après des croquis préalablement tracés par le maître au tableau noir et reproduits dans leurs cahiers. Parfois les enfants construisent d'abord des objets qu'ils représentent ensuite par le dessin, dans des conditions déterminées par le maître lui-même.

III. **Le goût.** — Le goût nous donne la notion de cette propriété des corps qui constitue leur saveur. Ce sens tient beaucoup

du toucher, car les molécules sapides des corps préalablement dissoutes dans la salive doivent être mises en contact avec la langue, organe affecté aux perceptions gustatives. Il n'y a de corps doués de saveur que ceux qui sont solubles dans la salive.

L'action de ce sens se rapporte surtout à la vie organique, mais elle n'en a pas moins son importance.

« Tout n'est pas aliment pour l'homme, a dit Rousseau, et des substances qui peuvent l'être, il y en a de plus ou moins convenables, selon la constitution de son espèce, selon le climat qu'il habite, selon son tempérament particulier et selon la manière de vivre que prescrit son état. La suprême bonté, qui a fait du plaisir des êtres sensibles l'instrument de leur conservation, nous prévient par ce qui plaît à notre palais de ce qui convient à notre estomac. De nos sensations diverses, le goût est une de celles qui nous affectent le plus. Ainsi, sommes-nous plus intéressés à bien juger des substances qui doivent faire partie de la nôtre, que de celles qui ne font que l'environner. Mille choses sont indifférentes au toucher, à la vue, à l'ouïe ; mais il n'y a presque rien d'indifférent au goût. »

A de certains égards, le goût est un sens social. L'homme, se nourrissant d'aliments fort divers, a été obligé, pour satisfaire ses besoins variés d'omnivore, d'étendre ses relations dans le monde, de se transporter dans les régions les plus lointaines pour y acheter des produits alimentaires qu'il ne trouve point dans son pays et pour y importer d'autres denrées, destinées aussi à l'alimentation, que ces contrées ne produisent point. De là, la multiplication des échanges, l'accroissement des relations entre tous les peuples et les progrès de l'agriculture, de l'industrie et du commerce.

Enfin les *banquets* eux-mêmes ne sont, à vrai dire, que des occasions de rapprochements entre les hommes. Sous l'influence de la bonne humeur générale, les convives sont particulièrement disposés à sympathiser.

Cicéron a remarqué, à juste titre, que le mot « *convivium* », qui signifie repas, ne dérive pas de l'action de manger et de boire, mais du commerce social qui, étant l'élément principal de ce plaisir, lui a donné son nom.

Éducation du goût. — 1° Il n'est ni nécessaire ni souhaitable de rendre très délicate la sensibilité gustative chez les enfants. L'excès de délicatesse du goût leur serait préjudiciable dans l'avenir et provoquerait en eux de la répugnance pour des mets d'ailleurs

très sains et peu coûteux, et des désirs trop onéreux à satisfaire; on doit habituer les enfants à manger de tout ce qui est sain et proprement servi.

2° Il faut prémunir les enfants contre la gourmandise, un de leurs défauts naturels. Pour cela, il s'agit de ne pas favoriser leur tendance à manger à l'excès, et surtout vers l'âge de deux à trois ans, où ils ont une flexibilité très grande à contracter des habitudes ; de ne pas les tenter en mettant à leur portée des friandises, des confitures, des fruits, etc., dont ils raffolent; en leur promettant trop souvent des gâteaux, des sucreries, etc., pour les engager à être sages.

3° Il convient d'éviter à tout âge les excitations trop fortes du goût, et de mettre en garde les enfants contre les dangers du tabac et surtout contre les terribles effets de l'*alcoolisme*. L'usage du tabac et de l'alcool pervertit le sens du goût.

« L'alcool est un caustique qui émousse à la longue la sensibilité gustative ; et le buveur perd, avec l'acuité du goût, l'appétence pour les matières sucrées, appétence physiologique, comme on le voit chez les enfants dont la sensibilité gustative est intacte. Or l'importance physiologique de ce goût pour les choses sucrées est considérable puisque le sucre est la source de la force musculaire. » (*L'Alcool*, par P. Sérieux et F. Mathieu, p. 78.)

Au point de vue des perceptions acquises, on pourrait exercer les enfants, pendant les leçons de choses, à distinguer certains corps sapides en les leur faisant goûter. Les liquoristes, les cuisiniers et principalement certains dégustateurs de vins fins ont, à cet égard, une sensibilité remarquable.

IV. **L'odorat.** — L'odorat nous donne les perceptions des odeurs. Les particules émanées des corps odorants se dissolvent dans la mucosité sécrétée par la membrane pituitaire, exerçant ainsi sur les nerfs dont elle est sillonnée des impressions transmises par ces nerfs au cerveau.

L'odorat est une annexe du goût et lui sert pour ainsi dire d'avant-coureur. Les animaux flairent les corps avant de les goûter.

« Le sens de l'odorat, a dit Rousseau, est au goût ce que celui de la vue est au toucher : il le prévient, il l'avertit de la manière dont telle ou telle substance doit l'affecter, et le dispose à la rechercher ou à la fuir selon l'impression qu'on en reçoit d'avance. La nature a rendu l'action de ces deux sens presque inséparable en rendant leurs

organes voisins, et en plaçant dans la bouche une communication immédiate entre les deux, en sorte que nous ne goûtons rien sans le flairer. »

L'odorat est encore le sens de l'imagination ; c'est ainsi que la perception de certains parfums peut contribuer, dans une certaine mesure, à l'affinement des mœurs en développant le sentiment de la propreté, de la délicatesse, de l'élégance et même des bonnes manières.

Éducation de l'odorat. — 1° En général l'impressionnabilité trop grande de l'organe de l'odorat serait plutôt nuisible qu'avantageuse. Il faut habituer les enfants à supporter sans faiblir les odeurs les plus répugnantes.

2° On doit éviter les excitations trop énergiques ; elles diminuent la sensibilité de cet organe et peuvent même occasionner des troubles nerveux, de violents maux de tête, par exemple. A ce point de vue, les inconvénients du tabac et les dangers de la présence des fleurs dans les appartements méritent d'être signalés.

3° On peut exercer les enfants à discerner certains corps d'après leur odeur. Les cuisiniers, les parfumeurs et les chimistes se distinguent sous ce rapport par la délicatesse de l'odorat.

V. **L'ouïe.** — L'ouïe est un sens esthétique, puisqu'elle nous fait percevoir les sons musicaux et leurs qualités : hauteur, intensité et timbre.

La perception de ces sons évoque dans notre âme des sentiments qui, sans elle, resteraient cachés dans les profondeurs de la conscience, et qui ont, en éducation surtout, une importance toute particulière.

L'ouïe, en nous faisant percevoir le langage, est, par excellence, un sens social. C'est par elle que l'enfant fait l'apprentissage de la parole. Grâce à l'instinct d'imitation, il reproduit les sons, les articulations, les mots, qu'il entend prononcer ; il associe ensuite, dans son esprit, le souvenir de ces mots à celui des objets qu'ils représentent.

L'enfant sourd de naissance, n'entendant rien, ne peut pas reproduire le langage articulé ; il est donc muet par suite de l'infirmité non de sa langue, mais de son oreille.

Hygiène de l'ouïe. — 1° Il faut éviter autant que possible les bruits soudains et trop intenses. Ainsi le bruit du canon peut déchirer le tympan.

2° Les parents et les maîtres doivent recommander aux enfants

de ne pas trop enfoncer leurs coiffures, de telle sorte qu'elles n'appliquent pas étroitement sur les côtés de la tête le pavillon de l'oreille. Des physiologistes ont en effet prouvé que le pavillon doit faire un angle de 30° environ avec le crâne pour que les conditions de l'audition soient normales.

3° Enfin la propreté la plus minutieuse favorise l'audition. Des cas de surdité n'ont souvent pas d'autre cause que l'obstruction du conduit auditif par le cérumen durci.

Éducation de l'ouïe. — Les perceptions propres de l'ouïe sont les perceptions des sons et de leurs qualités. De là, l'importance de la lecture à haute voix et du chant.

La lecture à haute voix doit être accentuée, ni trop rapide, ni trop lente. Le maître corrigera l'accent de ses élèves, il veillera à ce que leur prononciation soit aussi nette et leur diction aussi pure que possible.

Le son de voix d'une personne la rend au premier abord sympathique ou antipathique. La sonorité et le charme de la voix sont d'ailleurs les conditions premières du succès de l'orateur: « Le doux parler ne nuit de rien, » a dit La Fontaine.

Les exercices de chant seront individuels et collectifs. Les enfants exécuteront des chants à l'unisson et des chœurs à deux ou plusieurs parties. Il faut les habituer à chanter avec intelligence et avec goût, et lutter d'abord et surtout contre leur tendance à crier :

« Apprenons à l'enfant, a dit J.-J. Rousseau, à parler aisément et clairement, à bien articuler, à prononcer exactement et sans affectation ; à connaître et à suivre l'accent grammatical et la prosodie, à donner toujours assez de voix pour être entendu, mais à n'en donner jamais plus qu'il n'en faut. »

En ce qui concerne les perceptions acquises, on peut exercer les écoliers à distinguer les divers bruits qu'ils entendent, la nature des objets qui les ont produits, à reconnaître la cause de ces bruits, à se rendre compte de la distance de ces objets et à s'orienter d'après la direction des sons.

Les enfants s'habitueront ainsi, par l'expérience, à distinguer même l'âge, le sexe, l'état moral et certaines particularités du caractère d'une personne uniquement par l'audition de sa voix.

VI. **La vue.** — La vue est le plus parfait et le plus important de tous les sens, celui qui, grâce à la mobilité de son organe (mouvements propres des yeux, mouvements de la tête à droite et à

gauche, en haut et en bas), nous donne les perceptions les plus nombreuses et les plus variées.

Elle est le sens *esthétique* par excellence. — C'est surtout par la vue des merveilles de la nature et des chefs-d'œuvre de l'art que s'éveille et se développe en nous le sentiment de la beauté. Elle est plus encore peut-être que l'ouïe un sens *social*, car, en nous faisant percevoir les signes de l'écriture, elle nous permet de communiquer avec les hommes de tous les temps et de tous les pays.

Hygiène de la vue. — Au point de vue scolaire, cette hygiène comprend :

1° L'éclairage de la salle de classe, qui doit être tel que la lumière arrive aux enfants obliquement et de gauche à droite. Les fenêtres du mur de gauche doivent occuper le tiers des parois ; il suffit que le mur de droite soit percé de petites baies. D'après le Dr Guillaume, il convient que les fenêtres soient garnies de rideaux d'un vert mat et que les murs aient une teinte analogue.

L'insuffisance de la lumière et la petitesse des caractères des livres contribuent à produire la myopie. L'excès de la lumière peut être plus dangereux encore et produire la cécité, très fréquente chez les verriers, les fondeurs, etc. Aussi doit-on conseiller aux enfants de ne pas regarder en face le soleil, la lumière électrique, etc.

Pour la même raison il sera bon de substituer au papier blanc ordinaire un papier légèrement teinté en bleu ou en beige.

2° Les soins de propreté donnés à l'organe de la vue n'ont pas une moindre importance. On doit recommander aux enfants des ablutions fréquentes à l'eau fraîche.

Éducation de la vue. — Les données naturelles de la vue sont les perceptions de la lumière, de l'ombre et des couleurs. Par suite, on peut et on doit exercer les enfants à distinguer le plus exactement possible les couleurs et leurs nuances qui varient avec l'éclairage des objets et selon le fond sur lequel ils se détachent. Ainsi à la lumière du gaz on peut confondre le bleu avec le vert. D'autre part, un objet gris placé sur un fond rouge, bleu ou noir, a des reflets grisâtres variables suivant la couleur du fond. Les peintres et les tapissiers doivent être habitués à discerner ces changements.

L'éducation frœbelienne produit ici d'heureux résultats. Les

plus jeunes enfants sont, en effet, exercés, d'après la méthode Frœbel, à plier, à découper des papiers diversement coloriés, à faire des travaux élémentaires de tissage et de passementerie avec des bandelettes de papier préalablement découpées par eux et des bandelettes de laine de couleurs différentes, à exécuter aussi des dessins variés où la distribution des couleurs est faite avec un goût qui s'accentue de jour en jour et qui prouve la justesse grandissante de leurs perceptions visuelles.

Mais, par l'expérience, la vue nous fait aussi connaître la nature des objets, leur grandeur, leur forme, leur distance et même leur véritable position. Il faudra donc exercer les enfants à distinguer les objets (bois d'un arbre, minéraux, terrains) d'après les seules impressions de la vue, à apprécier la grandeur, la forme des objets situés à distance, en tenant compte des illusions mêmes de la perspective et des rapports qui unissent la distance et la forme des corps à certaines apparences colorées, à certaines dégradations d'ombre et de lumière.

« Sans les fausses apparences, a dit Rousseau, nous ne verrions rien dans l'éloignement; sans la gradation de grandeur et de lumière, nous ne pourrions estimer aucune distance ou plutôt il n'y en aurait pas pour nous. Si de deux arbres égaux, celui qui est à cent pas nous paraissait aussi grand et aussi distinct que celui qui est à dix, nous les placerions à côté l'un de l'autre ; si nous apercevions toutes les dimensions des objets sous leur véritable mesure, nous ne verrions aucun espace et tout nous paraîtrait sur notre œil. »

Rousseau ajoute encore :

« Sans le toucher, sans le mouvement progressif, les yeux du monde les plus perçants ne sauraient nous donner aucune idée de l'étendue. L'univers entier ne doit être qu'un point pour une huître. Ce n'est qu'à force de marcher, de palper, de mesurer les dimensions qu'on apprend à les estimer. »

L'aveugle-né, opéré de la cataracte par Cheselden, ne percevait point la grandeur, la distance et la forme des objets. Il ne voyait que des « taches colorées », qui lui paraissaient être situées contre ses yeux et non à distance, à l'extérieur. Il fallut qu'il s'exerçât à discerner, par la vue seule, les objets dont il s'était servi jusqu'alors, et à juger, par les seules données de ce sens, de leur distance, de leur grandeur et de leurs formes.

Le maître multipliera, en les variant, ces expériences intéressantes et provoquera l'émulation parmi ses élèves pour les exciter à observer les objets attentivement, avec justesse, et à commettre le moins d'erreurs possible. Il variera les unités de

mesure, de comparaison ; tantôt il se servira du mètre, tantôt du pas de l'homme ou de l'étendue de ses bras, ou de sa stature, etc., et, comme le conseille Rousseau, les estimations seront faites par les élèves eux-mêmes sous le contrôle du maître. Ces vérifications auront pour objet de faire connaître la nature et l'étendue des erreurs commises.

Enfin le dessin linéaire, et surtout le dessin d'imitation d'après nature, conformes aux préceptes élémentaires de la perspective, et les travaux manuels exercent et affinent particulièrement le sens de la vue, en exerçant aussi le toucher qui en est le correctif.

« On ne saurait apprendre, dit encore Rousseau, à bien juger de l'étendue et de la grandeur des corps, qu'on n'apprenne aussi à connaître leurs figures et même à les imiter. Les enfants, grands imitateurs, essaient tous de dessiner ; je voudrais que le mien cultivât cet art, non pour l'art même, mais pour se rendre l'œil juste et la main flexible. »

LECTURES

BERSNTEIN. *Les sens.* — JAMES SULLY. *Les illusions des sens et de l'esprit.* — A. BAIN. *Les sens et l'intelligence,* II, traduction Cazelles. — FONSSAGRIVES. *L'éducation physique des garçons.* — J.-J. ROUSSEAU. *Emile,* liv. II, édit. Steeg, p. 140, 200. — G. COMPAYRÉ. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant,* ch. III et IV.

SUJETS A TRAITER

1. De l'importance et de la nécessité de l'éducation des sens.
2. Quelle est la vraie fin de l'éducation des sens ?
3. Rôle du toucher dans l'éducation spontanée des sens et montrer que le toucher est le correctif de la vue.
4. Quels sont, par excellence, les sens esthétiques et les sens sociaux ? Donner les raisons.
5. Les erreurs des sens. Citer des exemples et mettre en lumière leurs causes essentielles.
6. L'éducation des sens dans la famille et à l'école (*indiqué par le programme de 1re année*).

CHAPITRE XVIII

LA MÉMOIRE

I. **Définition et rôle de la mémoire.** — « La mémoire, a dit Pascal, est nécessaire à toutes les opérations de l'esprit. » Si l'homme, en effet, n'avait pas la faculté de conserver les connaissances acquises et de les faire reparaître au besoin dans son esprit, c'est-à-dire s'il était dépourvu de mémoire, il ne lui servirait à rien de s'instruire ; ou plutôt il ne serait susceptible d'aucune éducation, d'aucune expérience ; bien mieux, la pensée même ne pourrait se former en lui, car l'intelligence humaine s'exerce et se développe dans le temps : ses opérations sont nécessairement successives, et sans la mémoire elles ne se continueraient pas les unes les autres, mais à chaque instant la pensée naîtrait et mourrait avec chacune d'elles.

Aussi la mémoire a-t-elle un rôle universel, et nous avons déjà remarqué sa présence dans la perception extérieure et même dans la conscience, comme nous le remarquerons plus tard dans l'imagination, le jugement, le raisonnement, etc., qui lui empruntent leurs matériaux ou leurs données. Ce qui ne l'empêche pas d'avoir en même temps sa fonction propre et spéciale qui est la connaissance de choses passées comme telles.

II. **Les deux modes d'exercice de la mémoire.** — Nous devons donc distinguer deux modes d'exercice de la mémoire qu'on pourrait appeler, l'un *subordonné* et l'autre *principal.*

Dans le premier, la mémoire n'existe pas, en quelque sorte, et n'agit pas pour elle-même : elle entre comme élément ou comme instrument dans les opérations d'une autre faculté, perception, imagination, jugement, raisonnement, etc., et c'est en ce sens qu'elle est nécessaire à toutes les opérations de l'esprit ; mais il n'y a guère que les psychologues qui s'en doutent, et l'individu même qui l'emploie ainsi le fait sans en avoir conscience.

Dans le second, la mémoire existe et agit pour elle-même : on

ne se souvient pas pour percevoir, pour imaginer, juger, raisonner, ou plutôt en exécutant toutes ses opérations, et sans même savoir qu'on se souvient : le souvenir est l'affaire importante, celle qui s'exécute, en quelque sorte, au premier plan de l'esprit ; soit qu'on cherche à se remémorer exactement toute une suite de mots ou d'idées comme fait l'écolier qui récite une leçon, soit qu'on s'efforce de retrouver et de retracer avec précision tous les détails d'un événement dont on a été témoin, comme fait le voyageur qui rédige un compte rendu de ses voyages. Dans la langue populaire, on ne parle de mémoire que lorsqu'il s'agit du second cas ; mais c'est là un rétrécissement tout à fait abusif de l'idée qu'on doit se faire de la mémoire et de son rôle dans la vie générale de l'esprit.

III. Les deux éléments du souvenir. Division de la mémoire. — Ce double rôle de la mémoire correspond en somme aux deux éléments dont le souvenir se compose, et que tous les psychologues y ont distingués : d'une part, la conservation et la reproduction des idées antérieurement acquises ; d'autre part, leur reconnaissance et leur localisation dans le passé.

L'acte le plus simple, l'acte constitutif de la mémoire, c'est la survivance en nous d'une idée, la possibilité pour cette idée de reparaître après une plus ou moins longue période d'absence ou, si l'on aime mieux, d'oubli apparent ; mais quand l'idée ressuscite, ou bien nous la reconnaissons, et même nous lui assignons une date précise dans notre pensée ; ou bien, au contraire, elle traverse l'esprit incognito, et parfois même nous la croyons nouvelle, présente pour la première fois à notre pensée.

Le premier cas est le *souvenir complet*, le souvenir proprement dit ; le second a été souvent appelé *réminiscence.*

Pourtant ce nom de réminiscence est loin de pouvoir s'appliquer à tous les souvenirs incomplets ou même aux plus importants. En fait la grande majorité des idées traversent l'esprit sans être expressément reconnues ; c'est même à cette seule condition qu'elles peuvent entrer comme éléments dans les perceptions, dans les actes d'imagination et d'intelligence, ou devenir abstraites et générales. Ainsi les mots de la langue maternelle me reviennent à chaque instant à l'esprit, et je m'en sers pour former toutes sortes de combinaisons nouvelles, mais sans avoir besoin et même sans être capable de me rappeler quand et comment chacun d'eux a été acquis pour la première fois. On devrait donc

réserver le nom de réminiscence pour les cas où l'idée non seulement n'est pas reconnue, mais encore est jugée nouvelle, et pour ceux où elle est si vaguement reconnue qu'on ne sait si on doit la rapporter au présent ou au passé. En ce sens, un poète, un musicien, qui refont, sans le savoir, des vers ou des airs déjà trouvés par eux-mêmes ou par d'autres, ont des réminiscences. Mais ce n'est pas proprement avoir une réminiscence que se remémorer les mots anglais *white*, *black*, etc., avec leur sens (blanc, noir), sans être d'ailleurs en état ni même sans avoir la velléité de se rappeler quand et comment on en a fait l'acquisition. Le vocabulaire de la psychologie — et c'est dommage — n'a pas de terme pour désigner cette classe de souvenirs qui sont de beaucoup les plus fréquents.

IV. **La mémoire comme faculté de conservation. Qualités et variétés.** — Étudions tout d'abord la mémoire comme simple faculté de conserver et de rappeler les idées. Nous remarquerons qu'elle est sujette à bien des différences et des inégalités selon les personnes, les âges, les circonstances, etc.

Ainsi on distingue souvent les diverses qualités de la mémoire, et l'on en reconnaît d'ordinaire trois principales : la *facilité*, la *ténacité* et la *promptitude*.

La mémoire facile est, dit-on, celle qui retient rapidement sans grand effort et après un très petit nombre de répétitions. Par exemple, un écolier, qui n'a besoin d'entendre ou de lire sa leçon qu'une fois pour pouvoir la réciter aussitôt après, a une mémoire facile. Celui qui ne l'apprend qu'à force de l'étudier a au contraire une mémoire difficile. Cette facilité de la mémoire se rencontre souvent chez les jeunes enfants, elle paraît décroître avec l'âge.

La mémoire tenace ou fidèle est celle qui retient longtemps. Par exemple, des deux écoliers dont nous parlions tout à l'heure, il se peut que le premier, huit jours après, ait tout oublié et que le second sache encore sa leçon. On croit même généralement que ces deux qualités de la mémoire sont en raison inverse l'une de l'autre ; et il n'est pas rare en effet de voir des gens dont la mémoire est tout à la fois très facile et très fugitive, pareille au sable de la mer qui reçoit toutes les empreintes mais qui n'en peut garder aucune.

Cependant on aurait tort, selon nous, d'ériger ce fait plus ou moins fréquent en une loi invariable et nécessaire. A examiner les choses de près, la facilité n'est elle-même qu'une forme de la

ténacité et l'on pourrait la définir une ténacité immédiate. Le rapport de ces deux qualités ne saurait donc être un rapport d'opposition. Peut-être celui que la nature a doué d'une mémoire facile n'aurait-il, pour la rendre tenace en même temps, soit qu'à prolonger et répéter ses efforts d'attention, même après avoir constaté qu'il sait déjà, soit qu'à restreindre volontairement le nombre des souvenirs qu'il est capable d'emmagasiner, c'est-à-dire en somme qu'à ne pas abuser lui-même de la facilité naturelle de sa mémoire.

La mémoire est prompte ou lente, selon que les idées reviennent au moindre appel ou demandent pour reparaître un plus grand effort. On trouve en effet des gens qui savent beaucoup de choses et qui paraissent ne rien savoir parce qu'il leur faut beaucoup de temps et de peine pour retrouver les choses qu'ils savent. Ils n'ont, comme dit Nicole, de l'esprit que dans l'escalier. Cette promptitude de la mémoire, qui fait une bonne partie de ce qu'on appelle la présence d'esprit, semble se rattacher, lorsqu'elle est naturelle, à sa facilité plutôt qu'à sa ténacité ; mais souvent aussi elle est un fruit de l'étude : elle vient alors des habitudes d'ordre et de méthode qui ont enlacé les souvenirs dans un réseau de rapports grâce auxquels il est toujours possible de les ramener à volonté.

A ces trois qualités pourrait s'adjoindre l'ampleur ou la richesse qui consisterait dans l'aptitude à retenir avec une égale facilité des souvenirs de toute espèce et de toute provenance, qualité plus rare qu'on ne croit, car l'unité de la mémoire est peut-être plus apparente que réelle, et il y a lieu de se demander si ce que nous prenons pour une seule faculté n'est pas un ensemble de facultés distinctes, aussi nombreuses que les différents modes de l'activité de l'esprit ou les différentes fonctions du cerveau.

En tout cas, il y a certainement des mémoires *spéciales* correspondant aux différents sens, principalement à l'ouïe et la vue. Ainsi certaines personnes, dont la mémoire est fort ordinaire à tous autres égards, retiennent avec une facilité exceptionnelle les séries des sons musicaux, les « airs », comme on dit : et cette variété de mémoire paraît absolument indispensable aux musiciens. Devenu sourd dans un âge assez avancé, Beethoven a composé ses plus belles symphonies alors qu'il n'entendait plus les notes de la gamme que dans sa mémoire. D'autres retiennent sans effort de longues suites de mots, au point de pouvoir réciter sans hésitation et sans faute un long discours qu'ils n'auront

entendu qu'une fois. Tel était l'aventurier gascon avec lequel le roi Frédéric se donna le plaisir de mystifier Voltaire. Il en est qui ont plutôt la mémoire des yeux : ceux-là se remémorent avec une extrême facilité soit les formes, soit les couleurs, et on cite des peintres qui ont pu faire de mémoire des portraits fort ressemblants après une seule et très courte séance de pose. Il est d'ailleurs difficile de savoir jusqu'où peut aller cette spécialisation naturelle ou artificielle de la mémoire.

Par exemple, convient-il d'admettre une mémoire spéciale des chiffres ou des dates, une autre des langues, une troisième pour les vers, et ainsi de suite ?... Quelque part que l'inclination, l'exercice et l'habitude aient dans tous ces phénomènes, on ne peut contester que la nature n'en ait fait le plus souvent les premiers frais. De même qu'on vient au monde avec une oreille musicale, des yeux de dessinateur ou de coloriste, il est naturel de penser qu'on naît aussi avec une mémoire de musicien ou de peintre. C'est pourquoi tel écolier qui paraît souvent tout à fait dépourvu de mémoire, si l'on en juge par le peu qu'il retient de l'enseignement de ses maîtres, possède en réalité une mémoire très facile, très tenace et très prompte, dont on ne se doute pas, mais qu'il n'emploie que pour un ordre particulier de notions tout à fait étrangères aux programmes de l'école.

Prenons donc garde de nous faire de la mémoire une idée trop étroite et trop particulière et comprenons qu'il peut y avoir d'autres types de mémoire que celui qui consiste à retenir des mots et des formules par cœur, — le seul à peu près auquel, malheureusement, se soient jusqu'ici adressés nos exercices scolaires.

V. **La conservation des idées.** — La conservation des idées ne doit pas être entendue au sens littéral, comme si les idées se conservaient dans notre esprit à la façon des marchandises dans un magasin. C'est surtout en psychologie qu'il faut ne pas se laisser abuser par des métaphores. Une idée n'existe réellement qu'au moment où nous y pensons : dire qu'elle se conserve en nous, c'est dire simplement que, même durant l'intervalle où nous n'y pensons pas, nous serions cependant capables d'y penser, si cela était nécessaire. Par conséquent, ce qui se conserve en nous, ce ne sont pas les idées, c'est l'aptitude à les reproduire.

De quoi dépend cette aptitude ? Comment se fait-il qu'après des mois, souvent même après des années, nous puissions tout à

coup voir reparaître une idée qu'on pouvait croire évanouie pour jamais ?

Bien des faits tendent à prouver que la condition générale de la conservation des idées réside dans le cerveau ; elle consiste au fond dans une propriété de cet organe, ou plutôt des éléments qui le composent. On remarque en effet que la mémoire s'affaiblit et se trouble toutes les fois que le cerveau est fatigué ou malade. Les poisons qui agissent sur le cerveau influent en même temps sur la mémoire ; on sait en particulier les effets pernicieux de l'abus de la cigarette. Un choc violent sur la tête peut faire disparaître une classe entière de souvenirs : c'est le cas bien connu de cet érudit, qui, à la suite d'une chute de cheval, avait complètement oublié le grec. C'est surtout dans le premier âge, quand la substance du cerveau est encore tout à fait tendre, que la mémoire a le plus de facilité. A mesure que le cerveau vieillit, il devient moins capable d'enregistrer de nouveaux souvenirs.

VI. **Lois psychologiques de la conservation des idées.** — Cependant l'esprit n'est pas tout à fait sans influence sur la conservation des idées. Si les conditions immédiates en sont très probablement dans le cerveau, ces conditions mêmes dépendent dans une certaine mesure de ce qui se passe dans l'esprit. D'où les lois psychologiques de la mémoire qui peuvent se ramener à trois principales :

1° Les idées se conservent d'autant plus facilement et plus longtemps que les sensations et en général les états de conscience primitifs dont elles résultent étaient plus vifs et plus distincts. Toute impression faible et confuse est presque fatalement vouée à l'oubli. Il semble que chaque idée hérite de la force plus ou moins grande de l'état de conscience primitif dont elle est née. Ainsi on se souvient mieux des choses qu'on a vues soi-même que de celles qu'on a simplement entendu décrire. On apprend plus facilement une leçon en la récitant à haute voix qu'en la lisant simplement avec les yeux.

Mais certaines circonstances peuvent accroître plus ou moins artificiellement la vivacité ou la netteté de notre état de conscience : telles sont surtout l'émotion et l'attention volontaire. Par cela même elles contribuent à rendre la conservation des idées plus facile et plus durable. Tout ce qui nous émeut, soit de plaisir, soit de peine, s'imprime dans notre esprit avec une grande force : on oublie rapidement ce qui n'intéresse pas.

D'autre part, nous pouvons, par un effort de notre volonté, arriver à renforcer ou à préciser des impressions naturellement faibles ou vagues; nous leur donnons ainsi la force nécessaire pour persister. Plus on fait attention à une chose, plus on a de chance de s'en souvenir. Au contraire, ce qui nous a trouvés ou laissés inattentifs ne se fixe pas dans notre mémoire.

2° Plus la même sensation ou la même opération mentale se répète, plus l'idée qui lui correspond accroît sa force de conservation.

Que la répétition soit volontaire ou involontaire, il n'importe, l'effet est toujours le même. C'est par la répétition des mêmes sensations que la nature nous rend familiers une foule d'objets, sur lesquels nous n'avons pas une seule fois arrêté notre attention. C'est par la répétition de la même opération mentale que l'écolier apprend, souvent machinalement, sa leçon. En revanche, toute idée qui reste trop longtemps sans reparaître finit par être oubliée, comme si sa force s'épuisait avec le temps.

3° Enfin une idée a d'autant plus de chance d'être conservée, pour être plus tard rappelée, qu'elle est plus étroitement associée à d'autres idées et que celles-ci ont elles-mêmes une plus grande aptitude à reparaître.

Ainsi il est assez difficile de garder la mémoire d'une longue suite d'idées sans lien, par exemple d'une longue suite de mots quelconques. Il suffira cependant d'intercaler entre ces idées incohérentes d'autres idées qui leur soient d'ordinaire associées et de former ainsi un ensemble qui ait un sens, pour faciliter aussitôt le souvenir. D'où ce paradoxe apparent que la mémoire peut mieux retenir un plus grand nombre d'idées qu'un plus petit, si elles sont étroitement associées entre elles. C'est pourquoi on retient plus aisément ce que l'on a bien compris, l'effort que l'on fait pour comprendre ayant justement ce résultat d'unir les idées par d'étroites associations. — En outre, les idées qui ont la plus grande aptitude à reparaître font pour ainsi dire bénéficier de ce privilège celles qui leur sont plus étroitement associées. Il y a là un phénomène analogue à celui de l'aimantation, où l'on voit la force magnétique se transmettre d'une parcelle de fer à une autre par le simple contact. On pourrait encore comparer l'influence que les idées dociles à la mémoire exercent par association sur les rebelles, à celle qu'un animal dompté exerce sur un animal sauvage de son espèce, lorsqu'on les attelle tous deux à un même joug.

Ainsi les enfants ne réussissent à retenir les idées abstraites,

telles que les règles de grammaire, qu'en les associant aux idées sensibles des exemples. Au contraire, un philosophe ne se rappelle les faits particuliers qu'à la condition de les associer à des formules générales. Si les mots facilitent la conservation de toutes les idées qu'on leur associe dans le langage, c'est que l'esprit humain a une facilité naturelle à les retenir. Pareillement, les vers se retenant en général plus facilement que la prose, on a parfois versifié l'histoire, la géographie et même la géométrie, pour en rendre l'étude plus facile aux écoliers.

La Mnémotechnie. — L'ensemble des procédés par lesquels on aide ainsi la mémoire et qui sont presque tous fondés sur cette loi, s'appelle la *Mnémotechnie*. On s'en est surtout servi pour apprendre des dates, des nombres particuliers (rapport de la circonférence au diamètre, nombres astronomiques, densités, poids atomiques, hauteurs des principales montagnes, chiffres des populations), ou encore des classifications, ou en général des systèmes plus ou moins compliqués de divisions et subdivisions (zoologie, botanique, géologie, anatomie, etc.).

Pour faciliter la mémoire des dates et de toutes sortes de nombres, on a imaginé de représenter les dix chiffres par dix consonnes qui sont les suivantes :

$$d = 1 ; n = 2 ; m = 3 ; r = 4 ; l = 5 ; j = 6 ;$$
$$q = 7 ; v = 8 ; p = 9 ; s = 0$$

en se réservant d'ailleurs la faculté de remplacer : *d* par *t*; *j* par *g* et *ch*; *q* par *c* et *k*; *v* par *f*; *p* par *b*; et *s* par *z*.

L'abbé Moigno, qui fut l'un des partisans les plus convaincus de la mnémotechnie, résume ces conventions dans ce mauvais vers qu'il suppose adressé à la Vierge Marie :

Dieu ne me rend la joie qu'à vos pieds saints.

On remarquera que les mots de ce vers commencent successivement par les lettres *d*, *n*, *m*, *r*, etc., rangées dans l'ordre 1, 2, 3, 4, etc.

Pour représenter une date, on substitue les lettres aux chiffres et avec ces lettres on forme un mot qu'on introduit dans une phrase (le plus souvent à la fin). Par exemple, soit la date ordinairement assignée à la fondation de Rome, 752 : elle est représentée par les lettres, *q*, *l*, *n*, avec lesquelles on forme le mot *collines*, et il suffit alors, pour se rappeler cette date, de se rappeler une phrase comme celle-ci : « *Rome a été bâtie sur sept collines* ».

De tels procédés peuvent sembler puérils et l'on comprend que Bacon ait dit de l'art d'aider la mémoire qu'il le jugeait moins utile que curieux, et qu'il n'en faisait pas beaucoup plus de cas que des tours de force et d'adresse des funambules et des mimes.

Pourtant, il est juste d'entendre ce que disent en faveur de cet art les hommes qui l'ont particulièrement pratiqué.

« Que de fois, dit l'abbé Moigno, il m'est arrivé d'étonner et presque d'agacer François Arago, en le forçant accidentellement de constater ce que j'avais appris par la mnémotechnie! Je me trouvai plus d'une fois dans son cabinet de travail au moment où il préparait le dépouillement de la correspondance de l'Académie des sciences. Quand elle lui apportait par exemple une nouvelle mesure de l'une des principales montagnes du globe, son premier soin était de la comparer à la hauteur déjà consignée dans l'Annuaire, et l'Annuaire avait disparu sous la masse énorme de volumes, de brochures, etc., qui encombraient toutes les tables. Après l'avoir laissé longtemps chercher en vain, je me hasardais à lui demander le nom de la montagne dont il s'agissait. S'il me nommait le mont Rosa, le Vignemale, le Chimborazo, le mont Cervin, l'Himalaya, etc., je lui répondais aussitôt : 4.636 m.; 3.298 m.; 6.530 m.; 4.450 m.; 7.824 m.; etc.; et il me menaçait en riant de me faire brûler comme sorcier. Un jour, comme pour prendre sa revanche, il se vanta de savoir par cœur les seize premiers chiffres du rapport de la circonférence au diamètre et il se mit à les énumérer. « Que vous êtes mal tombé, maître, m'écriai-je, et si vous me demandez les dix chiffres successifs à partir du 60e, je vous dirai 4, 4, 5, 9, 2, 3, 0, 7, 8, 1. » Il m'arrêta presque courroucé. »

Le même auteur fait remarquer « que, dans notre siècle plus que dans tous les autres, les données numériques à retenir vont se multipliant sans cesse indéfiniment et que, sans la mnémotechnie, on n'en retiendrait qu'un nombre infiniment petit, tandis qu'avec elle on en retiendra un nombre immense ». L'argument n'est pas sans valeur.

VII. **Le rappel des idées.** — Le retour des idées dans la conscience se fait de trois manières différentes.

1° Dans certains cas, l'idée semble revenir spontanément, sans être appelée ni par notre volonté ni par aucune des sensations ou idées déjà présentes dans la conscience. Ainsi nous avons entendu un air musical qui nous a frappés; bien que le chant ait cessé, il continue à vibrer encore dans notre mémoire, et toute la journée il nous revient par intervalles. On a vu quelque spectacle affreux, on en a pour ainsi dire les yeux remplis, et l'on ne peut s'empêcher d'y repenser de temps en temps. Ces cas, trop peu étudiés jusqu'ici, mais plus fréquents qu'on ne pense, surtout chez les esprits jeunes et encore peu exercés à diriger le cours de leurs pensées, semblent prouver que chaque idée, en proportion même de sa force, tend à reparaître d'elle-même et y réussit dès que sa force est supérieure à celle des idées qui occupent la conscience.

Mais cette force va, pour ainsi dire, en diminuant avec le temps, comme si elle était peu à peu usée et absorbée par le frottement des sensations ou des idées intercurrentes, et l'idée finit par perdre son pouvoir de résurrection spontanée.

2° Dès lors, et c'est le cas le plus ordinaire, l'idée ne revient plus que si elle est suggérée par une sensation ou une autre idée déjà présente dans la conscience et à laquelle elle est associée. La vue des lieux habités dans notre enfance nous rappelle les événements qui s'y sont passés ; le premier mot d'une phrase apprise par cœur nous rappelle les mots suivants ; un nouveau visage nous fait penser à un visage déjà ancien qui lui ressemble. Plus l'association est étroite et plus d'ailleurs l'idée antécédente a de force, plus le rappel est facile et prompt. De là vient, comme on l'a fait remarquer, que les sensations évoquent en général les souvenirs beaucoup plus sûrement que les idées proprement dites.

3° Enfin, d'autres fois, l'idée semble revenir parce que la volonté la rappelle. Mais le rappel volontaire, examiné de près, ne paraît être qu'un cas très particulier du rappel par association. On ne peut pas, à proprement parler, vouloir rappeler une idée de toutes pièces ; car cette volonté elle-même n'est possible que si l'on pense à l'idée qu'on veut rappeler, et si l'on y pense, l'on n'a plus besoin de la rappeler, elle est déjà présente à l'esprit. La volonté ne peut donc jamais commencer absolument le rappel d'une idée ou d'une série d'idées, elle ne peut que continuer ou interrompre un rappel déjà commencé. Mais la première apparition de l'idée est toujours due à son association avec quelque idée antérieure. Tout le rôle de la volonté se borne à fixer dans la conscience l'idée du souvenir commencé, à lui conférer par l'attention un surcroît de force et à lui permettre ainsi de rappeler par association les idées qui le complètent.

Donc, en résumé, les idées reparaissent, soit spontanément, soit par association.

VIII. **Réminiscence et souvenir.** — Il nous reste maintenant à étudier un nouvel aspect de la mémoire, moins général, moins constant, mais non moins important que le précédent. En effet, quand une idée reparaît, tantôt elle est accompagnée d'un jugement par lequel elle est reconnue et rapportée au passé, tantôt ce jugement fait défaut, ou il est de même remplacé par un jugement contraire, de sorte que l'idée paraît nouvelle, présente pour la première fois

à l'esprit. Le premier cas est le souvenir complet ou souvenir proprement dit; le second est la réminiscence. On passe de l'un à l'autre par une suite insensible d'intermédiaires.

Ainsi le plus grand nombre des idées traversent l'esprit sans être expressément reconnues : c'est même à cette seule condition qu'elles peuvent devenir abstraites et générales et entrer comme éléments dans les actes d'imagination ou d'intelligence. On doit plutôt réserver le nom de réminiscence pour les cas où l'idée non seulement n'est pas reconnue, mais encore est jugée nouvelle, et pour ceux où elle est si vaguement reconnue qu'on ne sait si on doit la rapporter au présent ou au passé. En ce sens, un poète, un musicien qui refont sans le savoir des vers ou des airs déjà trouvés par d'autres ou par eux-mêmes ont des réminiscences. Tout le monde connaît cette anecdote : Fontenelle écoutait un poète qui lui lisait des vers prétendus inédits et tirait de temps en temps son chapeau : « Que faites-vous donc là, demanda le lecteur. — Je salue de vieilles connaissances, » répondit Fontenelle. — Le poète avait eu des réminiscences; Fontenelle avait des souvenirs.

Pareillement, la reconnaissance peut être plus ou moins complète. On peut avoir la certitude de reconnaître une idée sans se rappeler à quelle date et dans quelles circonstances on l'a eue pour la première fois; comme on peut aussi, en même temps qu'on la reconnaît, la situer, la localiser avec précision dans le passé.

Il y a donc deux degrés dans le souvenir : 1° la reconnaissance pure et simple; 2° la localisation dans le passé.

LECTURES

Spencer. *Principes de psychologie.* — Th. Ribot. *Les maladies de la mémoire.* — E. Boirac. *Recueil de morceaux choisis*, etc., p. 96, 106.

SUJETS A TRAITER

1. Commenter cette parole de Toppfer : « Les plus grands sots ont une mémoire prodigieuse; mais on n'est pas un rare esprit sans une mémoire prodigieuse. »

2. Est-il vrai, comme l'a dit Royer Collard, qu'on ne se souvient que de soi-même ?

3. Montrer, par des exemples, la différence de la réminiscence et du souvenir et l'importance de la reconnaissance.

4. La localisation des souvenirs : son mécanisme; comme conclusion, montrer en quoi la mémoire de l'homme diffère de celle de l'enfant.

CHAPITRE XIX

L'ASSOCIATION DES IDÉES

I. **Définition de l'association des idées. Ses rapports avec la mémoire.** — L'association des idées se rattache à la mémoire dont elle n'est, à vrai dire, qu'une circonstance essentielle, et il ne faudrait pas y voir une faculté nouvelle et spéciale. Nos idées se conservent et se reproduisent par groupes et par séries bien plutôt que par unités disjointes et isolées; et c'est en cela que consiste l'association des idées.

Aussi l'a-t-on définie la propriété qu'ont les idées de s'éveiller, de se suggérer les unes les autres, ou en d'autres termes, la tendance en vertu de laquelle l'esprit passe spontanément d'une idée à une autre.

Ainsi la vue de ce caractère A me rappelle aussitôt le son de la voyelle qu'il représente (association par *couple* entre une idée de forme et une idée de son); la vue d'un objet appartenant à une personne qui m'est familière me rappelle aussitôt la physionomie de cette personne, son attitude, sa démarche, sa voix, son costume habituel, etc. (association par *groupe* entre un grand nombre de perceptions et d'idées acquises par les différents sens) ; les deux ou trois premières notes d'une mélodie me rappellent les notes suivantes et la mélodie tout entière (association par *série*).

II. **L'équivoque du mot association.** — Cependant le mot d'association peut induire en erreur, si on lui donne le sens actif que semble indiquer sa terminaison, si l'on croit, comme certains auteurs, qu'il désigne l'acte par lequel l'esprit, deux idées étant données, les associe, les marie l'une à l'autre. Par exemple étant données les deux idées de cheval et d'oiseau, je les combine et j'en forme l'idée d'un cheval ailé; étant données les deux idées de neige et de blancheur, j'affirme que la neige est blanche, etc.

Cette synthèse est un acte d'imagination ou de jugement et non un fait de mémoire et d'habitude, comme ce qu'on appelle propre-

ment une association d'idées : elle est postérieure à l'association véritable, car, pour unir ainsi deux idées, il faut préalablement qu'elles se soient présentées d'elles-mêmes ensemble à l'esprit ou tout au moins l'une à la suite de l'autre, et l'association n'est pas autre chose que cette apparition spontanée de deux idées, l'une accompagnant ou suivant l'autre. Il y a donc une synthèse active de l'imagination ou de la raison par laquelle *nous associons* ou plutôt *nous lions nos idées;* et une synthèse passive de la mémoire grâce à laquelle *nos idées s'associent,* et c'est seulement cette dernière qu'on entend désigner par le nom d'association des idées.

V. **Les lois fondamentales de l'association.** —Les psychologues anglais contemporains admettent deux lois fondamentales de l'association : loi de contiguïté, loi de ressemblance.

1° *Loi de contiguïté.* — Deux ou plusieurs idées s'associent, c'est-à-dire deviennent capables de se suggérer les unes les autres, lorsqu'elles ont été pensées en même temps ou les unes à la suite des autres. Par exemple, le premier mot d'un vers suggère les mots suivants, parce que ceux-ci ont été lus, une ou plusieurs fois, en succession immédiate après celui-là. On doit prendre garde qu'il ne s'agit pas ici (comme dans la théorie écossaise) d'une contiguïté objective, d'un voisinage des choses dans l'espace ou dans le temps, mais d'une contiguïté subjective, d'une juxtaposition des idées dans la conscience. Par exemple, si Colbert nous fait penser à Louvois, ce n'est nullement parce que dans la réalité de l'histoire ces deux ministres ont été contemporains, c'est parce que dans les premiers livres que nous avons lus, dans les premières leçons qu'on nous a faites, leurs deux noms nous ont été présentés à la fois.

Cependant il convient de distinguer la contiguïté *simultanée,* celle qui unit entre eux les éléments d'une même perception, comme, par exemple, les diverses sensations dont se compose la perception d'un visage humain, d'une maison, d'un paysage, etc., et la contiguïté *successive,* celle qui unit les unes à la suite des autres des idées distinctes et formant une série plus ou moins longue, comme, par exemple, les notes d'un morceau de musique, les vers d'une tirade apprise par cœur, etc.

2° *Loi de ressemblance.* — Si l'on y regarde de près, on verra que la plupart des associations d'idées peuvent s'expliquer par la contiguïté. Cependant ne se produit-il pas aussi des cas où une

idée en rappelle une autre sans qu'elle lui ait jamais été contiguë? Par exemple, je rencontre une plante nouvelle que je vois pour la première fois, elle me suggère l'idée d'une autre plante ; or il est bien certain que l'idée suggérante n'avait jamais encore été contiguë avec l'idée suggérée. La contiguïté ici se trouve suppléée par la ressemblance. De là cette seconde loi : deux ou plusieurs idées qui n'ont pas encore été contiguës peuvent cependant s'associer si elles ont quelque ressemblance. C'est en vertu de cette loi qu'un portrait me fait penser à l'original, qu'une ville où je viens d'arriver me rappelle une autre ville où j'ai longtemps vécu, etc. Il n'est même pas nécessaire que la ressemblance appartienne aux idées elles-mêmes : elle peut résider dans les sentiments que ces idées excitent en nous et contribuer ainsi à les associer en dépit de leurs différences. Par exemple, un site qui me fait éprouver une certaine émotion indéfinissable éveillera en moi le souvenir d'un autre site plus ou moins différent, mais en présence duquel j'ai déjà éprouvé la même émotion.

On a quelquefois admis une troisième loi, dite loi de contraste : « Les idées des choses contraires tendent à se suggérer naturellement ». Ainsi l'été fait penser à l'hiver, le berceau à la tombe, etc.

Mais il ne semble pas nécessaire, pour expliquer cette évocation des contrastes les uns par les autres, d'admettre une loi spéciale. La prétendue loi de contraste n'est qu'un cas particulier des lois de ressemblance et de contiguïté. Les contraires en effet appartiennent au même genre : blanc et noir sont des couleurs ; doux et amer sont des saveurs, etc. : ils se ressemblent donc sous ce premier rapport. En outre, les contraires sont l'un et l'autre des extrêmes : ils se ressemblent donc sous cet autre rapport qu'ils font sur l'esprit une impression plus vive et plus distincte que toutes les autres espèces du même genre. Enfin notre expérience nous montre souvent des contraires se succédant l'un à l'autre, et cette succession est évidemment faite pour nous frapper et attirer notre attention. Il s'ensuit que les idées de deux contraires, une fois qu'elles ont été contiguës, ont de grandes chances de s'associer d'une façon durable.

Mais on est allé plus loin encore, et l'on a prétendu que la loi de ressemblance n'était elle-même qu'un cas particulier de la loi de contiguïté. Cette loi opère principalement lorsque nous avons affaire à des choses nouvelles ou qui nous paraissent telles : tous les objets que voit un homme transporté hors de son pays ne peuvent forcément lui rappeler que les objets déjà connus et plus ou moins semblables. Mais deux choses ne se ressemblent que par la possession en commun d'un même élément ou d'un même caractère. Cet élément ou caractère commun présent dans la seconde a été déjà contigu dans la première avec d'autres éléments ou caractères : il en suggérera donc l'idée, et ainsi la seconde chose fera penser à la première. Soit une

personne que j'ai toujours vue coiffée d'un chapeau d'une forme particulière : l'idée de cette personne et l'idée de son chapeau sont associées ensemble par une contiguïté (simultanée) ; que je voie le chapeau seul, il me rappellera la personne. Or il est évident que le même phénomène pourra se produire, si je vois ce chapeau sur la tête d'une autre personne B. On dira en ce cas que B me fait penser à A parce qu'elles ont la même forme de chapeau, et tous les psychologues verront là une association par contiguïté. Remplaçons dans cet exemple le chapeau par un nez d'une forme particulière, la nature du cas évidemment n'aura pas changé, et cependant il rentre dans le cas des associations par ressemblance. En d'autres termes, une idée nouvelle ABZ suggère une idée ancienne ABC qui ne lui a jamais été contiguë ; mais par cela même que AB présent dans ABZ avait été déjà contigu à C dans ABC, il tendait à le suggérer ; d'où il suit que sa présence dans ABZ devait suffire pour suggérer ABC. En résumé l'association par ressemblance est une association par contiguïté partielle.

L'association des idées obéit donc dans tous les cas à une seule loi : la loi de contiguïté. Quand une idée en suggère une autre, c'est toujours ou parce qu'elles ont été contiguës l'une avec l'autre (contiguïté proprement dite ou totale), ou parce qu'une partie de l'une a été contiguë à une partie de l'autre (contiguïté partielle ou ressemblance). En un mot, l'esprit tend à repenser ce qu'il a déjà pensé, à refaire ce qu'il a déjà fait ; la première partie d'une idée, la première idée d'une série étant donnée, il tend à repenser l'idée ou la série tout entière. Hamilton appelait cette loi, la loi de *réintégration*, en ce sens que les états de l'esprit tendent à se reconstituer, à se recomposer dans leur intégralité primitive.

De quelque façon qu'on la nomme, la loi d'association par contiguïté est en somme la loi même de la mémoire et de l'habitude, lesquelles, en reproduisant les idées ou les actes antérieurs, les reproduisent naturellement dans leur ordre et avec leurs connexions primitives.

IV. **Les lois secondaires de l'association.** — C'est pourquoi toutes les causes qui influent sur la mémoire influent pareillement sur l'association. De là les lois secondaires de l'association.

1° En premier lieu, plus la contiguïté a été fréquente, plus l'association est forte et durable.

La répétition imprime plus profondément dans l'esprit non pas seulement les idées prises une à une, mais tous les assemblages, toutes les combinaisons qu'elles peuvent former entre elles,

depuis de simples groupes ou séries de deux et trois termes jusqu'à des systèmes infiniment vastes et complexes (un mot, une phrase et leur sens ; le rôle d'un premier ténor dans un opéra ; la suite des théorèmes de géométrie). Que deux idées se présentent toujours ensemble à notre esprit, nous deviendrons incapables de les penser l'une sans l'autre : elles ne seront plus pour nous qu'une seule et même idée. C'est le cas de l'association inséparable, dont on peut trouver un exemple dans l'impossibilité où nous sommes de séparer mentalement la résistance des corps de leur étendue, l'expérience ne nous ayant rien offert de résistant qui ne fût en même temps étendu. La force indéracinable de beaucoup de préjugés n'a pas d'autre origine. A entendre constamment répéter que les choses sont d'une certaine façon, on finit par croire qu'elles ne peuvent pas être autrement.

2° En second lieu, plus la contiguïté a été rendue intime par l'une ou l'autre de ces trois causes, attention, émotion ou même simplement force originelle des idées, plus l'association est étroite.

Tout d'abord, c'est par l'attention que l'esprit influe sur l'association des idées, et cette influence, pour être indirecte, n'en est pas moins puissante. En effet, si au moment où deux idées sont contiguës dans notre conscience, nous les enveloppons dans un même acte d'attention, et surtout si cet acte se fixe sur le rapport qui existe entre elles, elles adhéreront par cela seul bien plus fortement l'une à l'autre. Au contraire, deux idées ont beau être contiguës, si notre attention se détourne d'elles ou si elle se concentre sur l'une à l'exclusion de l'autre, presque sûrement l'association qui tend à les réunir avortera. C'est pour cela que des idées qu'on a comprises, c'est-à-dire dont on a saisi les rapports, se rappellent si facilement les unes les autres.

L'émotion a un effet analogue : toutes les circonstances d'une scène émouvante se présentent simultanément à notre mémoire. Cherchez quelles sont les parties d'une leçon qu'un enfant a retenues et qui font, pour ainsi dire, masse dans sa mémoire : vous constaterez que ce sont celles qui l'ont intéressé ; les autres se sont désagrégées et ont disparu sans laisser de traces.

Enfin si deux idées, ou seulement l'une d'entre elles, ont un haut degré de vivacité, l'association deviendra plus facile. Cette vivacité des idées peut tenir à bien des causes et varier même avec les circonstances et les individus. D'une manière générale, elle

est plus grande dans les sensations que dans les idées proprement dites, et c'est la raison pour laquelle une idée est mieux rappelée par une sensation que par une autre idée. Une description, un récit éveilleront bien moins efficacement les souvenirs que la vue des choses mêmes. D'autre part, telle classe de sensations et d'idées (visuelles, auditives, olfactives) sera plus vive chez une personne et telle autre chez une autre. De là des différences correspondantes dans la mémoire et l'association.

3° En troisième lieu, quand deux ou plusieurs idées sont étroitement associées entre elles, elles tendent à se fondre ensemble, et celle qui a la plus grande force, s'assimilant toutes les autres, communique ses caractères propres au groupe tout entier. Il se fait alors une synthèse analogue à la combinaison chimique, ce qu'on pourrait appeler avec le philosophe anglais Stuart Mill une sorte de *chimie mentale*. Nous en avons déjà vu des exemples dans la perception extérieure.

V. Effets généraux de l'association. — Ces effets sont les mêmes au fond que ceux de la mémoire et de l'habitude. Comme l'habitude et la mémoire, dont elle n'est en somme qu'un aspect, une circonstance à peine séparable, l'association est un principe de régularité et de fixité. Sans que nous ayons à faire aucun effort d'intelligence et de volonté, nos idées se disposent d'elles-mêmes en séries continues, en groupes cohérents ; un ordre se fait dans notre esprit souvent avec le désordre même : ce qui n'était à l'origine que hasard, se transforme, grâce à l'association, en une sorte de loi ; la rencontre accidentelle revêt toutes les apparences d'une connexion essentielle. Les animaux, les très jeunes enfants n'ont guère d'autre ressort pour débrouiller le chaos de leurs impressions et de leurs idées, et il suffit en somme aux besoins de leur vie purement sensitive et pratique.

Chez l'homme adulte ou en voie de le devenir, l'association joue un rôle éminemment utile si elle reste subordonnée à la raison et à la volonté, d'un seul mot, à la réflexion. D'une part, en effet, elle présente sans cesse et spontanément à la réflexion des assemblages d'idées plus ou moins riches, plus ou moins heureux, où celle-ci peut trouver et choisir les matériaux, déjà presque organisés, de ses propres créations ; d'autre part, lorsque la réflexion a définitivement élaboré un système d'idées unies entre elles par des rapports compris et contrôlés, c'est l'association qui, conservant et fixant ce système et le reproduisant tou-

jours intact au premier appel, la dispense de renouveler indéfiniment son effort et rend ainsi disponible pour de nouvelles œuvres toute sa puissance créatrice. Seulement prenons-y garde : l'association est par elle-même une force aveugle et routinière, également prête à suggérer des combinaisons d'idées raisonnables et d'absurdes coq-à-l'âne, enregistrant et clichant avec une égale indifférence les erreurs et les vérités.

Dès lors, si par la faute de nos premières expériences ou de notre première éducation, des idées se sont fortement associées dans notre esprit, qui n'ont en réalité aucun droit à être ensemble, la réflexion sera bien souvent impuissante à les disjoindre, ou plutôt elle ne l'essaiera même pas, et nous serons toute notre vie esclaves des préjugés et des superstitions de notre enfance. De même, si la réflexion arrête trop tôt l'élaboration de ses théories ou de ses plans, la voilà bientôt emprisonnée par l'association dans le cercle étroit où elle s'est une fois enfermée, et elle y tourne désormais sans trouver d'issue. Combien d'hommes qui sont ainsi incapables de remonter le cours habituel de leurs idées, tant est irrésistible la force qui les oblige à les parcourir toujours dans le même sens !

LECTURES

RIBOT. *La psychologie anglaise contemporaine.* — P. JANET. *Traité élémentaire de philosophie.* — E. BOIRAC. *Cours élémentaire de philosophie,* p. 78, 83. — RAVAISSON. *Rapport sur la philosophie en France au XIXe siècle,* ch. XXII.

SUJETS A TRAITER

1. Quelles sont les causes qui déterminent le courant de nos pensées? Mettre en lumière les rapports de l'association des idées et du caractère.
2. Montrer l'importance de l'association des idées dans la formation de l'intelligence et du caractère.
3. Différentes espèces d'esprit selon la nature de leurs associations d'idées.

CHAPITRE XX

PÉDAGOGIE DE LA MÉMOIRE ET DE L'ASSOCIATION DES IDÉES

Résumons les principes dont doit s'inspirer la pédagogie de la mémoire.

I. **Le rôle de la mémoire dans le développement de l'intelligence.** — C'est la mémoire qui fournit les matériaux de toutes les opérations futures ; c'est elle aussi qui fixe et conserve les résultats de ces opérations.

A quelle condition générale est-elle utile ? A condition qu'elle seconde l'intelligence et ne se substitue pas entièrement à elle, ce qu'elle tend à faire toutes les fois que l'intelligence n'est pas naturellement très active et que, d'autre part, la volonté est inerte, paresseuse, que l'on craint l'effort. Il est moins fatigant d'exercer la mémoire que l'intelligence, et d'autre part la mémoire peut donner l'illusion de l'intelligence. Cela est plus facile pour l'élève et plus facile aussi pour le maître : tentation contre laquelle il faut savoir lutter.

II. **Les trois degrés de la mémoire.** — 1° On retient des connaissances d'une façon collective, confuse, sans être capable de les penser clairement, à l'état de matériaux incorporés à la pensée, ou même simplement de tendances acquises, d'habitudes quasi instinctives, et c'est évidemment le cas de toutes les connaissances retenues par l'enfant pendant les deux ou trois premières années de la vie. En un sens, on dirait que l'enfant a tout oublié des choses qu'il a vues, des faits dont il a été témoin pendant ces premières années, car il n'en garde aucun souvenir distinct ; et cependant si toutes ces impressions des premiers mois n'avaient laissé en lui aucune trace, il serait à trois ans tel qu'il était au moment de naître, et sa vie intellectuelle ne commencerait jamais. Ces souvenirs inconscients de la première enfance sont, au contraire, comme la base sur laquelle va s'élever tout

l'édifice de ses connaissances ultérieures. Pour mieux dire, ce sont ces souvenirs qui, tassés et décomposés, se transforment en une sorte de terreau sur lequel pousseront et sans lequel ne pousseraient pas toutes les connaissances distinctes de l'âge suivant.

On est trop porté de notre temps à perdre de vue ce rôle nécessaire de la mémoire inconsciente. C'est pourquoi on considère comme superflus beaucoup d'études et d'exercices en réalité fort utiles (dictées, analyses grammaticales et logiques, etc.), sous prétexte qu'ils ne laisseront aucune connaissance positive dans l'esprit. En revanche, on voudrait confier le plus tôt possible à la mémoire des enfants toutes sortes de notions scientifiques qui n'ont d'utilité qu'à la condition de pouvoir être retenues avec une extrême précision, notions de physique, de chimie, de géologie, de botanique, de zoologie, etc., à un âge où ils ne sont encore capables de rien retenir distinctement. C'est à peu près comme si on prétendait forcer un enfant de six mois à retenir un fait particulier dont il serait alors témoin, de manière à pouvoir s'en souvenir distinctement à l'âge de vingt ans.

Il est clair que ces notions, sous la forme où elles ont été introduites dans l'esprit, n'y resteront pas longtemps, et il est fort douteux qu'elles y laissent des parcelles d'humus appréciables. A notre avis, ce n'est guère qu'entre huit et dix ans que la mémoire d'un enfant commence à devenir capable de retenir des connaissances distinctes, susceptibles d'être utilisées, telles quelles, pendant tout le reste de la vie. Il est donc inutile et dangereux de prétendre lui inculquer de telles connaissances avant cet âge. Quelle énorme simplification on ferait dans les programmes si l'on était bien convaincu de cette vérité !

2° Le second degré de la mémoire consiste justement à retenir des notions distinctes et fixes ; c'est le cas de l'écolier qui récite sa table de multiplication ou les règles de la grammaire, du naturaliste qui apprend les divisions et subdivisions du règne animal ou végétal, de l'historien qui cherche à retenir la suite des événements historiques et de leurs dates, etc. Toutefois ces notions n'emportent pas avec elles le souvenir des circonstances particulières où elles ont été soit acquises soit employées par l'esprit ; elles sont donc jusqu'à un certain point abstraites en ce sens qu'elles ont perdu tout rapport avec notre histoire et notre personnalité.

3° Enfin le troisième degré consiste à retenir des faits ou des

notions d'une façon absolument concrète, c'est-à-dire avec leurs attaches aux moments de notre vie où ces faits ont éte perçus, où ces notions ont été conçues, et cette mémoire en quelque sorte biographique, si elle joue souvent un grand rôle dans la vie pratique et sociale, est au contraire sans intérêt au point de vue de la culture générale de l'intelligence. Il faut donc laisser à la vie elle-même le soin de la développer dans la mesure où elle deviendra nécessaire, et l'éducation n'a pas à s'en préoccuper.

De sorte qu'au point de vue de la pédagogie, le seul où nous devons nous placer ici, il n'y a lieu d'envisager que les deux premières formes de la mémoire, l'une et l'autre également indépendantes de toute reconnaissance, de toute localisation des souvenirs dans le temps, mais la première inconsciente et confuse, la seconde consciente et distincte.

III. **L'évolution de la mémoire chez l'enfant**. — Si nous considérons la façon dont la mémoire se développe chez l'enfant, nous voyons qu'elle revêt successivement trois formes différentes.

1° Elle est d'abord mémoire *réelle*, mémoire des objets et des faits sensibles que l'esprit se rappelle et se représente tels qu'il les a perçus, dans toute leur complexité concrète ; et c'est en somme à cette mémoire-là qu'on fait appel toutes les fois qu'on demande à des enfants ou à des hommes de décrire des choses qu'ils ont vues, de raconter des faits auxquels ils ont assisté. Elle est la mémoire des artistes, des poètes, des hommes d'action, la mémoire concrète et vivante, celle qui doit toujours rester au fond de l'esprit comme le support et le réservoir de toutes les autres, celle par conséquent que l'éducateur doit s'efforcer de maintenir toujours solide et abondante.

2° Vient ensuite la mémoire *verbale*, dont les progrès suivent ceux de la parole d'abord, puis ceux de la lecture et de l'écriture, ce qu'on pourrait appeler la *mémoire de récitation*, et où un trop grand nombre d'éducateurs voient trop facilement la mémoire unique et totale, de sorte qu'ils perdent entièrement de vue soit la mémoire réelle dont nous venons de parler, soit une autre mémoire tout aussi précieuse, dont nous allons parler tout à l'heure. On pourrait presque dire, sans trop d'exagération, que la mémoire verbale est un produit artificiel de l'école, où on s'applique trop souvent à la développer à l'exclusion et au détriment des deux autres. C'est aussi la mémoire des acteurs, des orateurs, et c'est la mémoire des perroquets.

3° Enfin vient la mémoire proprement *intellectuelle*, mémoire des idées ou notions abstraites, des jugements, des raisonnements, en un mot des opérations et des produits de l'esprit. Elle est nécessairement liée aux deux précédentes, plus particulièrement à la mémoire verbale ; car nous ne pouvons guère retenir des idées si nous ne les attachons pas à des mots ; mais il peut parfaitement arriver que les mots seuls soient retenus sans les idées que nous avons cru y attacher, et c'est nécessairement ce qui arrive chez tous les esprits infirmes ou paresseux. Comment retiendraient-ils des idées, puisqu'ils n'ont jamais eu les moyens ou ne se sont jamais donné la peine d'en avoir? Logiquement, la mémoire intellectuelle devrait précéder la mémoire verbale : on devrait d'abord analyser, comparer, en un mot comprendre, avant de fixer le résultat de tous ces actes de l'intelligence dans un mot ou une proposition; en d'autres termes on devrait aller de l'idée au mot. En réalité, la parole chez l'homme se développe plus vite que l'intelligence : d'où la nécessité pour lui d'aller du mot à l'idée. Il est inévitable que l'enfant, soit par l'usage de la parole, soit par la lecture, apprenne beaucoup plus de mots qu'il n'est capable de former d'idées. D'où il suit qu'un grand nombre de mots restent pour lui des sons à peu près vides de sens. Bien rares sont les éducateurs qui s'en doutent.

Ajoutons que chez l'enfant la mémoire est naturellement très fraîche et très active, surtout la mémoire réelle et la mémoire verbale, et c'est pourquoi il éprouve souvent un véritable plaisir à la faire travailler. En tout cas ce travail lui coûte beaucoup moins d'efforts que celui de l'intelligence. Si donc le maître n'y prend garde, ses écoliers ne demanderont pas mieux que de transformer tous les exercices de la classe en exercices de récitation et de mémoire. Ce sera la mort de l'activité intellectuelle chez ces jeunes esprits.

IV. **Les conditions physiologiques d'une bonne mémoire.** — Enfin, au point de vue physiologique, le bien-être général, un bon état de santé et la vigueur de l'organisme favorisent l'exercice de la mémoire. Sans aller jusqu'à dire, avec Bain, que la fonction rétentive est la plus haute énergie du cerveau, le comble de l'activité nerveuse (A. Bain. *La science de l'éducation*, p. 18), il est certain que la fixation et le rappel des souvenirs exigent une dépense de force dont nous devenons rapidement incapables toutes les fois que nous sommes affaiblis par la fatigue ou la maladie. Ainsi

le professeur Gibelli dit que « dans une excursion de botanique il ne trouve même plus le nom des plantes les plus communes, lorsque la marche commence à le fatiguer ». Même observation faite par M. Dupuy, professeur à la faculté de médecine de Paris, qui affirme que « tout exercice de la parole devient pour lui d'une véritable difficulté lorsque, par suite d'un exercice corporel un peu vif, il éprouve une certaine lassitude physique ».

Même la pureté de l'atmosphère est favorable à la mémoire. « On perd facilement, dit Marion[1], la faculté de se souvenir et la lucidité d'esprit dans une atmosphère chargée d'acide carbonique. »

Réciproquement, toutes les fois que nous constatons chez nous-même et chez autrui une certaine difficulté de fixer ou de rappeler les souvenirs, nous pouvons en conclure avec une extrême probabilité un état de fatigue cérébrale ou organique, une diminution d'énergie nerveuse, qui relève de la médecine ou de l'hygiène bien plus encore que de la pédagogie, et qui demande surtout à être soignée par le repos au grand air et par une alimentation réconfortante.

Rien de plus irrationnel, par conséquent, lorsqu'on doit préparer un examen consistant surtout en interrogations sur un grand nombre de matières différentes, que de se surmener le cerveau pendant les jours qui précèdent, à revoir précipitamment ces matières : il vaudrait beaucoup mieux s'en aller à la campagne, mettre son corps et son esprit au vert.

Cela prouve aussi que dans nos écoles les maîtres doivent observer toutes les prescriptions hygiéniques relatives à la propreté des locaux, à l'aération et au chauffage des salles de classe et faire succéder à l'étude des exercices physiques appropriés aux forces et aux goûts des enfants.

Tels sont les principes généraux qu'il convient de rappeler avant tout essai de pédagogie de la mémoire. De ces principes résultent, ce nous semble, les prescriptions pédagogiques suivantes.

V. **Règles générales de l'éducation de la mémoire.** — Tout d'abord il importe avant tout de développer chez les enfants la mémoire des choses avant celle des mots et des formules, et de la maintenir toujours active et agissante, même pendant que celle-ci se développe à son tour. L'instruction doit donc, autant que possible, s'adresser non seulement aux oreilles, mais aux yeux et en géné-

(1) *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation.*

ral à tous les sens. « L'esprit acquiert souvent par le regard, dit Horace Mann, ce que quantité de livres et de mois de travail lui auraient à peine appris par l'oreille. Employer l'oreille au lieu de l'œil, c'est donc dans certains cas aussi intelligent et aussi expéditif qu'il le serait pour des oiseaux voyageurs de marcher au lieu de voler. »

On paraît l'avoir compris de notre temps, et c'est la raison pour laquelle on a préconisé la méthode intuitive ou l'enseignement par l'aspect, les leçons de choses, la multiplication des images, des tableaux, des cartes dans les classes, les musées pédagogiques, etc. Le maître s'associera à cet effort en ne donnant autant que possible à ses élèves, dans les livres de lecture qu'il met entre leurs mains, dans les sujets de dictée ou de composition française, même dans les devoirs d'histoire, de calcul, etc., que des occasions d'éveiller et d'employer des notions réellement issues de leur expérience personnelle et correspondant à des choses vues, à des faits vécus ou observés par eux-mêmes. En un mot il s'attachera à cultiver en eux la mémoire des choses autant et plus encore que la mémoire des mots parlés, écrits ou imprimés.

Ce n'est pas dire que l'on méconnaisse l'utilité de la mémoire verbale.

Souvent, comme l'a fait remarquer Mme Necker de Saussure, « les mots obtiennent ce que les choses n'obtiennent pas. Ainsi, si le hasard offre à mes regards une personne que je me rappelle très bien avoir vue ailleurs, le son de sa voix ne m'est point nouveau ; elle est là devant moi, je la vois, je l'entends ; et cependant l'idée en est chez moi si imparfaite, si isolée que je ne sais absolument rien de ce qui peut la concerner. Tout à coup son nom me revient : c'est comme un trait de lumière ; avec le nom arrivent le temps, le lieu, toutes les circonstances de notre première rencontre; son histoire elle-même apparaît. »

L'enseignement doit donc lier étroitement l'étude des mots à celle des choses ; mais ce qu'il faut en proscrire absolument, c'est la répétition machinale de pages apprises par cœur sans que l'élève en ait jamais compris le sens ou même sans qu'il ait fait le plus léger effort de réflexion pour le comprendre. D'une manière générale, ne confions à la mémoire de l'enfant que les mots essentiels, les formules capitales : craignons l'encombrement des souvenirs qui se pressent et s'étouffent mutuellement. C'est le cas de rappeler le proverbe : « Qui trop embrasse mal étreint. » D'autre part, une certaine sobriété dans les explications

destinées à faire comprendre à l'enfant ce qu'il doit apprendre par cœur est la condition d'un enseignement suggestif.

« C'est ce qui reste d'inconnu dans les œuvres étudiées, a dit M. Lanson, qui excite l'activité de l'esprit..... Logés à la mémoire, les morceaux appris par cœur exciteront l'intelligence des enfants précisément par cet inconnu qui peu à peu se découvrira à eux, les obligera à réfléchir, en sorte qu'ils trouveront de jour en jour plus de choses dans ces passages littéraires qui s'élargiront pour eux en même temps que leur propre intelligence. »

Enfin le maître doit savoir que les souvenirs se retiennent d'autant plus facilement qu'ils sont d'une part plus nets et plus frappants, d'autre part plus exactement ordonnés et classés.

Voulez-vous que votre enseignement morde sur les esprits de vos élèves et y laisse des empreintes ineffaçables? Ne laissez rien qui soit vague, obscur, insignifiant, indifférent; préoccupez-vous de piquer la curiosité, de soutenir l'intérêt de vos auditeurs; et tout ce que vous direz se gravera de lui-même dans les mémoires. Accoutumez aussi vos élèves à réfléchir, à revenir sur ce qu'ils ont observé, lu ou entendu, pour l'analyser et le mettre en ordre, de façon à grouper tous les détails autour de quelques idées principales. Le moyen le plus puissant de fixer une grande multitude de souvenirs et de les rendre tous disponibles à volonté pour l'usage de l'intelligence, c'est en effet de mettre au premier plan et en vive lumière les principes généraux auxquels ces souvenirs se rattachent. Quand on peut remonter à ces principes, on tient le fil qui lie les idées ensemble, et les souvenirs ainsi classés peuvent se retrouver sans effort. « Les idées générales, a dit M. Marion, soulagent la mémoire, parce que sous une représentation unique, un seul mot, une seule formule, elles embrassent une multitude d'individus et de faits particuliers. »

VI. Exercices scolaires de mémoire. — Parmi ces exercices les uns ont pour but principal, sinon unique, l'assouplissement de la mémoire elle-même, et telle est la récitation strictement littérale de morceaux choisis, en prose ou en vers, extraits de nos bons écrivains; les autres consistent plutôt à utiliser la mémoire pour la conservation de connaissances que l'enfant a intérêt à posséder et dont il aura plus tard à faire usage dans la vie; et telle est la récitation plus ou moins littérale des leçons de grammaire, d'histoire, d'arithmétique, etc.

1° En ce qui concerne les premiers, ils sont susceptibles d'une certaine gradation, selon l'âge des élèves.

Les élèves du cours élémentaire peuvent apprendre par cœur, collectivement et par simple audition, de petites fables, des poésies et même des contes.

Dans le cours moyen et dans le cours supérieur, ces exercices de récitation peuvent être plus fréquents.

Il serait souhaitable que les élèves transcrivissent dans des carnets de poche les morceaux appris par cœur et que les carnets d'un même élève fussent brochés et réunis ensemble à l'époque où il quitterait l'école.

De cette façon, les adultes de l'avenir seraient peut-être tentés à certains moments, chez eux ou dans les champs, de revoir par intervalles ces textes dont ils auraient gardé le souvenir et dont l'étude autrefois les aurait intéressés ou charmés. N'eussent-ils pas le soin de relire ces morceaux choisis, des souvenirs littéraires, des flottements d'idées ou d'expressions en quelque sorte spontanés reviendraient à la surface de leur conscience, comme ces bulles gazeuses dont parle Schopenhauer qui remontent à la surface de l'eau. Dans tous les cas, ce rappel ou cette involontaire réapparition d'idées provoquerait chez eux un certain travail de l'esprit, une sorte de « rumination mentale » qui, à défaut d'études régulières, entretiendrait au moins une certaine curiosité d'esprit.

Les morceaux à réciter doivent être courts et à la portée des enfants. Le maître les lit d'abord à haute voix, avec le ton, le mouvement et l'expression qui conviennent, met en évidence les idées essentielles, explique le sens des termes les plus importants et interroge ses élèves, non seulement pour s'assurer qu'ils ont compris ses explications, mais encore pour leur faire trouver les explications qui sont à leur portée. Il fait enfin relire le morceau par quelques élèves avant la fin de la leçon.

Au commencement de la leçon suivante, il relit ou mieux il récite le morceau avant de le faire répéter par les élèves, — cette récitation pouvant être individuelle ou collective, — afin de mieux montrer aux enfants, surtout s'il s'agit d'une pièce de vers, comment il convient de le réciter. Il interroge ensuite les élèves.

Ce qu'il faut éviter par-dessus tout, c'est l'abus des exercices de récitation. A vouloir surcharger la mémoire des enfants, on risque de l'étouffer sous la masse des souvenirs confus et incohérents

2° En ce qui concerne l'application de la mémoire à la conservation des différentes sortes de connaissances, on peut dire que le plus sûr moyen de cultiver la mémoire est de développer les habitudes d'attention, de comparaison et de raisonnement.

Quant aux procédés plus ou moins artificiels par lesquels on peut faciliter la fixation de certains souvenirs, sans vouloir les rejeter

entièrement, nous ne croyons pas qu'ils aient une bien grande efficacité. D'ailleurs, ceux que l'élève imagine lui-même sont les plus avantageux de tous parce qu'ils cadrent avec la tournure propre de son esprit.

Comme les souvenirs ne se fixent dans l'esprit qu'à la condition de s'enchaîner les uns aux autres et que la chaîne est d'autant plus solide que les prémiers anneaux sont eux-mêmes plus étroitement rivés, le maître doit s'attacher d'abord à bien enfoncer dans l'esprit les premières idées, les principes ou les éléments de chaque ordre d'étude. Qu'il s'ingénie pour les rendre intéressants et familiers, qu'il les présente sous tous les aspects, qu'il y revienne sans cesse et par toutes les voies. Une fois certain que ces idées font désormais partie de la substance même de l'intelligence, il pourra dérouler beaucoup plus rapidement toute la série des idées secondaires qui en dépendent; s'il prend soin de bien montrer les rapports qui les unissent entre elles et aux idées principales, elles se graveront d'elles-mêmes dans l'esprit.

De là l'utilité de retours en arrière et de récapitulations à l'occasion desquels le maître fait saisir aux enfants les rapports qui existent entre les vérités déjà connues ; de là encore l'utilité des classifications et des tableaux synoptiques méthodiquement dressés, qui ont l'avantage d'offrir à l'œil un résumé très clair et relativement succinct d'un ensemble de faits et d'en faire comprendre aux enfants les relations et l'enchaînement.

Au commencement de chaque leçon, le maître rappelle successivement les notions principales exposées dans les leçons précédentes ; il fait remarquer aux élèves les relations qui unissent ces notions à celles qui font l'objet de la leçon du jour. Tout en se renfermant autant que possible dans le cadre du sujet, il n'évitera pas systématiquement toute digression. Il est en effet des digressions qui sont pour l'esprit des enfants ce que sont pour les soldats les joies de l'étape, c'est-à-dire une halte, un moyen de détente. Certaines digressions peuvent même, en faisant rayonner l'intelligence de l'enfant autour de la question traitée, lui donner comme une vision plus large des vérités enseignées. Sachons d'ailleurs que tout ce qui excite vivement l'intérêt des élèves concourt puissamment à leur faciliter l'acquisition des connaissances et la conservation des souvenirs.

Quant à l'association des idées, il n'y a pas lieu d'en faire l'objet

d'une étude pédagogique spéciale, car ses effets, comme on l'a vu, se confondent avec ceux de la mémoire et de l'habitude, et si elle exerce souvent sur nos jugements et nos raisonnements une influence fâcheuse, la recherche des moyens les plus propres à la contrebalancer appartient en réalité à la pédagogie du jugement et du raisonnement.

LECTURES

G. Compayré. *L'éducation intellectuelle et morale de l'enfant*, p. 171, 176. — Bernard Pérez. *L'éducation intellectuelle dès le berceau*, ch. II, p. 53, 78. — A. Bain. *La science de l'éducation*, liv. I, ch. III, p. 17, 20. — Mme Necker de Saussure. *L'éducation progressive*. (*Etudes de la vie des femmes*, t. II, liv. II, ch. V.) — E. Legouvé. *La lecture en action*, p. 234. — Rollin. *Traité des études*, t. II, ch. III, IVe article. — François Guizot. *Instruction publique. Education*. Extraits par Félix Cadet, p. 226. — Félix Pécaut. *L'éducation publique et la vie nationale*, p. 107.

SUJETS A TRAITER

1. Moyens pratiques dont l'éducation dispose pour cultiver la mémoire des enfants. Quel est à ce sujet votre avis sur les procédés mnémotechniques?
2. Commenter et critiquer l'avis de Montaigne qui préférait « une tête bien faite à une tête bien pleine ».
3. Quel doit être le rôle de la raison en ce qui concerne l'association des idées? En tirer des applications pédagogiques.
4. Règles pédagogiques favorables au développement de la mémoire (*indiqué par le programme de 1re année*).

CHAPITRE XXI

L'IMAGINATION

I. **Place de l'imagination en psychologie et pédagogie.** — L'imagination n'a pas, en général, dans les traités de psychologie ou de pédagogie la place qui convient à sa réelle importance. Elle est trop souvent considérée comme un simple appendice de la mémoire et de l'association des idées, à côté desquelles on la range, parmi les facultés intellectuelles de reproduction.

En réalité, elle doit, selon nous, être considérée comme l'une des deux grandes formes de l'activité intellectuelle, à côté de l'entendement et sur le même niveau que lui. L'énergie élaboratrice et créatrice de l'esprit s'y manifeste tout aussi visiblement, pour ne pas dire davantage, que dans la formation des idées abstraites et générales et dans les combinaisons de ces idées en jugements et raisonnements. La poésie, l'art, la religion témoignent en faveur de l'activité de l'intelligence au moins autant que la science et l'industrie.

L'imagination n'est pas la dernière des facultés reproductrices de l'esprit humain : elle est la première de ses facultés élaboratrices.

Au point de vue pédagogique, on peut dire que l'intelligence humaine, abstraction faite de la conscience et des sens dont elle dépend plutôt qu'elle ne les contient, réside tout entière dans ce trinôme : *mémoire*, *imagination* et *entendement* (ou *raison*, la langue courante dit souvent aussi *jugement*).

Cette méconnaissance traditionnelle du véritable rôle de l'imagination tient à plusieurs causes.

II. **Définition de l'imagination.** — D'abord le mot imagination est équivoque. Il sert à désigner dans notre langue deux choses sensiblement différentes.

D'une part, il y a une imagination dite *reproductive* qui n'est que la faculté de reproduire mentalement les images des choses sensibles. Par exemple, j'ai vu un monument, un paysage : il

me suffit de fermer les yeux pour les revoir à volonté, presque aussi nettement que s'ils étaient devant mes yeux ; j'ai entendu chanter une mélodie : je l'entends de nouveau dans ma pensée, bien que le chanteur soit absent, et je retrouve toutes les nuances du rythme, toutes les inflexions de la voix, etc. Cette sorte d'imagination n'est en effet que de la mémoire.

Mais il y a aussi une imagination qu'on peut appeler *constructive* ou *créatrice* et qui consiste à produire des images ou idées nouvelles, plus ou moins originales, en modifiant et en combinant des images ou idées antérieurement acquises.

Par exemple, Mozart, Beethoven créent, inventent des combinaisons musicales qui n'ont jamais été encore entendues; Victor Hugo décrit dans les *Misérables* la bataille de Waterloo avec une intensité de vision extraordinaire, etc. Cette imagination-là n'est pas de la mémoire, bien qu'elle emprunte à la mémoire ses matériaux.

Il est vrai que la transition est insensible d'une de ces imaginations à l'autre, et c'est pourquoi on peut ne considérer la seconde que comme une forme plus compliquée de la première ; mais, à la rigueur, on pourrait en dire autant de la mémoire et de l'entendement, et en général il y a toujours dans la nature et dans l'esprit possibilité de passer d'une chose à une autre par une série plus ou moins continue d'intermédiaires.

Ce n'est pas une raison pour identifier toutes choses entre elles, ni pour considérer l'entendement et l'imagination comme des formes ou des degrés de la mémoire.

D'autre part, l'imagination, dans son acte propre de création et d'invention, se dérobe presque entièrement à l'analyse psychologique ; celle-ci n'a guère de prise que sur les matériaux auxquels s'applique l'acte créateur, et ces matériaux ne sont en somme que des souvenirs qui se conservent, s'éveillent, s'enchaînent spontanément, selon les lois connues de la mémoire et de l'association. De là une tentation bien forte pour les psychologues de réduire l'imagination tout entière aux seuls éléments qui se prêtent facilement à leur étude, c'est-à-dire aux images considérées comme souvenirs.

III. L'imagination reproductrice. — Puisque l'imagination reproductrice est la condition nécessaire, sinon le principe générateur, de l'imagination proprement dite, il importe d'en dire quelques mots.

Non seulement elle est une forme de la mémoire, mais elle en est la forme la plus générale et la plus ancienne : c'est la mémoire des sens, la mémoire sensitive ou imaginative (ce que les philosophes du XVII[e] siècle, Descartes, Malebranche, appelaient la fantaisie, d'un mot grec φαντασία qui veut dire image).

L'image pourrait se définir le *souvenir d'une sensation*. Toute sensation en effet laisse après elle une image plus ou moins vive, plus ou moins distincte. On peut ainsi imaginer non pas seulement des formes et des couleurs, mais encore des sons, des contacts et même, quoique avec plus de peine, des saveurs, des odeurs, etc. Aussi, généralisant le sens du mot image, les psychologues n'hésiteront pas à parler d'une image de son, d'une image de contact, etc., alors que la langue courante limite l'emploi de ce mot aux images des sensations visuelles.

Ces images sont naturellement très vives et très distinctes chez certains esprits : par exemple, celles des formes et des couleurs chez les peintres, celles des sons musicaux chez les musiciens.

Brière de Boismont parle d'un peintre anglais qui pouvait, sans l'avoir sous les yeux, voir son modèle.

« Je pensais l'homme dans mon esprit, dit-il, je le mettais sur la chaise et je l'apercevais tout aussi distinctement que s'il y eût été en réalité, et je puis même ajouter, avec des formes plus arrêtées et plus vives. » On a vu un joueur d'échecs jouer vingt parties simultanément sans regarder les échiquiers [1].

Dans certains cas, l'image peut devenir aussi vive, aussi distincte qu'une sensation et être prise pour elle : c'est ce qu'on appelle une *hallucination*, ou, comme l'a définie Lélut, la transformation de la pensée en sensation.

Shakespeare, dans une célèbre scène de Macbeth, nous en donne un exemple. Sur le point d'assassiner le roi son hôte, attendant le signal du meurtre, Macbeth voit tout à coup un poignard devant lui :

« Est-ce un poignard que je vois devant moi, la poignée tournée vers ma main ? Viens, que je te saisisse ! Je ne te tiens pas et cependant je te vois toujours. Fatale vision, n'es-tu donc pas sensible au toucher comme à la vue ? Ou n'es-tu qu'un poignard imaginaire, décevante création d'un cerveau que la fièvre oppresse ? Je te vois encore, d'une forme aussi palpable que celui que je tire maintenant. Tu m'indiques la voie où je dois marcher et c'est d'un pareil instrument que je devais me servir. Ou mes yeux sont les jouets des autres sens, ou ils les valent tous à eux seuls. Je continue à te voir, et sur ta lame et ta garde des gouttes de sang qui n'y étaient pas tout à l'heure. Mais non ! il y a là rien de tel : c'est ma sanglante besogne qui prend ainsi forme à mes yeux. »

(1) Taine. *De l'intelligence*, liv. II, ch. I.

Pendant le sommeil, les images, n'étant pas refrénées par le contraste des sensations, font l'effet de la réalité : elles deviennent graduellement hallucinatoires, à mesure que l'on s'endort plus profondément. Le rêve n'est qu'une succession d'images ainsi transformées par le sommeil en sensations apparentes.

Dans la veille même, des images plus ou moins complètement hallucinatoires peuvent, soit se combiner avec nos sensations, soit les exclure partiellement, passagèrement, de notre conscience. De là les illusions, les rêveries, l'extase.

Dans ces derniers phénomènes, on voit s'opérer le passage de l'imagination reproductrice à l'imagination créatrice.

D'une manière générale, il est bien rare que les souvenirs reparaissent dans l'esprit sans être modifiés, soit dans leur contenu, soit dans les rapports des représentations qui les composent. Inévitablement les circonstances moins importantes s'amoindrissent et s'effacent; les autres s'exagèrent et se transfigurent : par là s'explique le charme des souvenirs d'enfance. Les traditions, ces souvenirs d'enfance de l'humanité, sont pleines de mythes et de légendes. Pareillement, dans les rêves, le délire, sous l'influence de certaines substances, telles que l'opium, le haschich, les images se combinent spontanément dans un ordre tout à fait nouveau, imprévu, incohérent.

Cependant cette imagination, bien qu'elle dépasse déjà la simple reproduction des images, est toute passive et automatique. Nous entendrons surtout par imagination un pouvoir actif et plus ou moins réfléchi de transformer, d'inventer, de créer.

IV. **L'imagination créatrice et ses différents degrés.** — Ainsi comprise, l'imagination a partout sa place dans la vie humaine.

Nous la trouvons tout d'abord aux origines de l'humanité.

« L'homme avant la civilisation, dit M. Ribot [1], est un pur imaginatif. Chez lui l'imagination se révèle à nous dans sa pleine spontanéité : elle a son libre essor; elle peut créer sans imitations ni traditions; elle n'est emprisonnée dans aucune forme convenue, elle est souveraine maîtresse.

« Ce travail de l'imagination pure livrée à elle-même se traduit sous une seule forme : la création du *mythe*, œuvre anonyme, impersonnelle, inconsciente, qui, tant que dure son règne, suffit à tout, renferme tout : religion, poésie, histoire, science, philosophie, législation. »

Les mythes, ces produits du travail intellectuel des premiers âges,

(1) *Essai sur l'imagination créatrice*, p. 95. Paris, F. Alcan.

incarnent donc l'imagination pure et permettent aux psychologues de l'étudier objectivement. M. Ribot distingue dans leur genèse deux moments principaux : 1° celui de la création proprement dite; 2° celui de l'invention romanesque.

Ainsi l'imagination des premiers Grecs crée Jupiter, Junon, tous les dieux de l'Olympe, puis elle invente pour chacun d'eux un roman plein d'aventures.

Dans la création même, M. Ribot distingue deux opérations inséparables qui consistent, la première à tout animer, c'est-à-dire à attribuer à toutes choses la vie et l'action à se représenter tout comme vivant et agissant, même les montagnes, les pierres et autres objets incapables de mouvement; la seconde à tout qualifier, c'est-à-dire à attribuer à ces êtres imaginaires des qualités diverses, mais toutes importantes pour l'homme [1]. Puis les entités prennent un corps, elles ont une histoire, des aventures, elles deviennent la matière d'un roman. Pourtant les peuples d'imagination pauvre et sèche n'atteignent pas cette seconde période : par exemple, les Romains.

Ce sont ces mythes qui chez les peuples civilisés se transforment d'abord en légendes, plus tard en épopées, en romans. « La légende est au mythe ce que l'illusion est à l'hallucination. » La littérature est une mythologie déchue et rationalisée.

V. **L'imagination dans les sciences, les arts et la vie.** — Actuellement, bien que le rôle de l'imagination soit beaucoup plus restreint qu'aux époques primitives de l'humanité, on peut dire cependant avec M. Ribot qu'elle pénètre la vie entière, individuelle et collective, spéculative et pratique, qu'elle est partout [2].

Elle est d'abord dans la littérature et les arts.

C'est faire acte d'imagination que de lire dans un poème ou dans un roman le récit d'une bataille ou d'une tempête, car on se les représente à mesure, bien qu'on n'y ait jamais assisté. Mais c'est faire acte d'imagination, à un degré supérieur encore, que de créer, comme le fait le poète ou le romancier, avec des matériaux pris dans la mémoire, mais plus ou moins profondément transformés, des personnages, des milieux, des événements qui n'ont jamais existé. De même l'architecte, le sculpteur, le peintre, le musicien modifient et combinent des lignes, des couleurs, des sons, de manière à produire des ensembles qui, lors même qu'ils imitent des choses réelles, n'en sont cependant jamais de simples copies.

Mais l'imagination est aussi dans les sciences.

(1) Cf. Taylor. *La civilisation primitive.* — Gérard-Varet. *L'ignorance et l'irréflexion.* Paris, F. Alcan.

(2) *Essai sur l'imagination créatrice,* p. 277.

Ainsi les objets des mathématiques, nombres, figures, équations, fonctions, etc., sont des constructions idéales dont l'expérience et l'abstraction n'ont fourni que les indispensables éléments. De plus, les théorèmes, avant d'être connus, ont dû être inventés, et ils ne l'ont été sans doute que par des combinaisons d'idées sans cesse renouvelées.

« Dans une conversation sur la part de l'imagination dans les travaux scientifiques, dit Liebig, un grand mathématicien français m'exprimait l'opinion que la plus grande partie des vérités mathématiques sont acquises non par la déduction, mais par l'imagination. » On connaît l'histoire de Pascal découvrant tout seul la trente-deuxième proposition d'Euclide. « Nombre de gens, dit un auteur contemporain[1], parmi lesquels je me range, auraient pu réfléchir toute leur vie sans trouver les trente-deux propositions d'Euclide ». Ce qu'on dit des théorèmes peut se dire aussi des raisonnements par lesquels on les démontre : là encore l'imagination intervient pour trouver des procédés ingénieux de démonstration, des stratagèmes pour tourner ou résoudre les difficultés.

Dans les sciences de la nature, l'esprit est souvent forcé de supposer la loi qui le fuit et d'imaginer un fait qui la saisisse et la révèle : le génie scientifique pourrait s'y définir le don d'inventer tout à la fois des hypothèses fécondes et des expériences décisives.

D'abord, d'une manière générale, on peut dire que ce rôle de l'imagination « est une nécessité psychologique ». Là où l'esprit humain ne peut constater ou expliquer, il invente, préférant un simulacre de connaissance à une absence totale. L'imagination remplit d'abord une fonction de suppléance; elle substitue une solution subjective conjecturale à une solution objective rationnelle[2].

Dans la première phase de l'histoire des sciences (quand l'astronomie ne se distingue pas encore de l'astrologie, la chimie de l'alchimie, etc.), cette fonction est seule et se suffit à elle-même. Plus tard, la méthode s'ajoute à l'imagination. Mais il ne faut pas se le dissimuler, la méthode « est préventive, non inventive ». Elle ressemble, dirait Condillac, aux parapets des ponts qui ne font pas marcher le voyageur, mais qui l'empêchent de tomber. C'est l'imagination qui invente, qui fournit aux facultés rationnelles leur matière, la position et même la solution de leurs problèmes. Le raisonnement n'est qu'un moyen de contrôle et de vérification : il transforme l'œuvre de l'imagination en conséquences acceptables et logiques [3].

(1) E. Naville. *La logique de l'hypothèse*. Paris, F. Alcan.
(2) Ribot. *Loco citato*, p. 201.
(3) Id., *ibid.*, p. 204.

Enfin l'imagination est aussi dans la vie pratique. Quiconque rêve d'un passé ou d'un avenir meilleur, soit pour lui-même, soit pour ses semblables, quiconque se trace un plan de conduite et en déroule dans sa pensée les conséquences, fait-il autre chose qu'imaginer, c'est-à-dire modifier et combiner des idées au gré de ses désirs ou de sa volonté ? Il en est de même de celui qui, adaptant les vérités scientifiques au but qu'il se propose, en fait sortir des inventions utiles à l'humanité. C'est là ce que M. Ribot appelle l'imagination *mécanique*. Or cette imagination est la mère de toutes les améliorations, de tous les progrès de notre vie matérielle. « Tous les objets, même les plus communs et les plus vulgaires, qui servent actuellement à notre vie quotidienne sont de l'imagination condensée. On peut dire qu'un grand mécanicien est un poète à sa manière, parce qu'il crée des instruments qui simulent la vie[1]. »

A l'imagination pratique se rattachent d'autres formes encore : l'imagination commerciale, l'imagination militaire, l'imagination diplomatique, politique, sociale, etc.

Telles sont les principales applications, les principales formes de l'imagination créatrice.

VI. **Rapports de l'imagination avec l'intelligence.** — Nous pouvons voir maintenant quels rapports unissent l'imagination à l'intelligence proprement dite ou entendement.

L'imagination est la faculté de l'*idéal*, l'entendement la faculté du *réel*. L'un et l'autre décomposent et recomposent les idées, font des analyses et des synthèses ; mais l'imagination, en opérant ainsi, n'obéit à aucune règle et n'a d'autre but que de créer ; l'entendement, au contraire, a pour but de connaître, c'est-à-dire de penser les choses telles qu'elles sont ; il est donc assujetti à cette double règle : il faut que ses analyses et ses synthèses soient conformes d'une part aux lois universelles et nécessaires de la raison, d'autre part à l'expérience uniforme et constante de l'humanité.

Peut-être serait-on autorisé à en conclure avec Leibnitz que la faculté de connaître et la faculté d'inventer sont au fond les manifestations d'une seule et même puissance. Tantôt l'esprit ajuste ses combinaisons d'idées aux conditions objectives de la raison et de l'expérience, et alors cela s'appelle connaissance, entende-

(1) Ribot. *Loco citato*, p. 233.

ment; tantôt il les forme librement, ou les conditions qu'il s'impose sont purement subjectives et plus où moins arbitraires, et cela s'appelle rêve, fiction, imagination.

De là vient sans doute que l'imagination précède l'entendement, aussi bien dans la vie des peuples que dans celle des individus. L'enfant, le jeune homme voient les choses comme ils les rêvent. La religion, l'art sont les aînés de la science. En vieillissant, l'imagination se circonscrit, s'assagit, se fait entendement.

Là est aussi l'explication de leur antagonisme extérieur et de leur intime harmonie. Moins l'esprit comprend, dit Spinoza, plus grande est la faculté qu'il a de teindre, et plus il comprend, plus cette faculté diminue. Mais c'est précisément parce que l'imagination et l'entendement sont deux emplois différents d'une seule et même force, que l'une s'accroît presque toujours au détrimen de l'autre. Là où cette force surabonde, comme chez certains hommes de génie, la plus vive imagination peut se concilier avec la plus ferme raison.

VII. **Valeur et danger de l'imagination.** — Le rôle de l'imagination se confond avec celui de l'idéal, car l'idéal n'est autre chose que l'objet et le produit de l'imagination. Or tantôt l'idéal efface et remplace la réalité, tantôt il nous en présente le modèle et comme le portrait anticipé.

Dans le premier cas, l'esprit se distrait de la vie réelle ou s'en console en se transportant pour un moment dans un monde imaginaire. C'est ce qui fait l'attrait de l'art; c'est ce qui en fait aussi le danger. Il est bon de rêver et de jouer quelquefois; mais le rêve et le jeu sont le délassement et non l'occupation de la vie. Quiconque oublie cette vérité s'expose à bien des mécomptes.

Dans le second cas, l'imagination est comme une magicienne qui dévoile les choses cachées et prophétise l'avenir. Elle invente des hypothèses qui se trouvent être les lois véritables de la nature; elle forme des projets qui changent la face du monde et la condition de l'humanité. Mais si dans ce nouveau rôle elle rejette le contrôle de l'expérience et de la raison, toutes ses hypothèses avortent en erreurs, tous ses projets en utopies. Loin d'être le modèle du réel, l'idéal n'est plus alors que l'image décevante de l'impossible.

LECTURES

RABIER. *Leçons de philosophie*, t. I, p. 198. — BOSSUET. *De la connaissance de Dieu et de soi-même*, I, p. 9-10. — A. BAIN. *Les sens et l'intelligence*, ch. IV. — JAMES SULLY. *Etudes sur l'enfance*, liv. I, p. 35-78.

SUJETS A TRAITER

1. Caractères distinctifs et rapports de l'imagination et de la mémoire.
2. Comparer la sensation, l'image et le souvenir. Citer des exemples.
3. Du rôle de l'imagination dans la science et dans la vie.
4. Le génie et l'éducation ; opinions contraires ; quelle est l'influence de l'éducation sur le génie ?
5. Peut-on dire que l'imagination crée quelque chose ? En quoi consiste le travail créateur de l'art ?
6. L'imagination des enfants, des jeunes gens, des hommes.

CHAPITRE XXII

LA CULTURE DE L'IMAGINATION

I. Principe général de cette éducation. — « L'imagination et l'intelligence, dit Bossuet, s'unissent et s'aident ou s'embarrassent mutuellement. Ainsi, selon qu'on en use, cette faculté peut grandement nuire ou servir. L'expérience fait voir qu'une imagination trop vive étouffe le raisonnement et le jugement. Le bon usage est de rendre l'esprit attentif, de soutenir et fixer la pensée. Le mauvais usage est de la laisser décider. »

L'éducation de l'imagination doit donc être à la fois une culture et une discipline : tel est le principe que nous devons poser tout d'abord.

II. Limites de la culture de l'imagination. — En un certain sens, si nous considérons l'imagination dans l'acception la plus élevée de ce mot, comme la faculté créatrice du poète, de l'artiste, du savant de génie, le développement de cette faculté « n'entre, comme le fait remarquer Bain[1], dans aucun plan d'éducation, parce que c'est un travail au-dessus de celui de l'école, bien que toutes les manières d'enrichir notre intelligence puissent y contribuer ». Aussi faut-il, de la part du maître, une étude souvent très difficile à mener à bien, pour discerner dans chaque enfant, avec la nature de ses goûts, le caractère et la portée de son imagination. A cet effet, il doit donner à l'écolier une certaine liberté d'esprit, la faculté de choisir, par moments, les exercices qui lui conviennent, car « tout est individuel, dit Mme Necker de Saussure, dans les effets de l'imagination, et l'observation attentive est ici indispensable ».

On peut lire dans les *Notices* de François Arago que le jeune Fresnel, qui devint plus tard un grand physicien, était méconnu de ses maîtres et par contre appelé par ses camarades « l'homme de génie ». Fresnel avait calculé, avec une grande précision, la longueur et le

(1) A. Bain. *La science de l'éducation*. Paris, F. Alcan.

diamètre intérieur de petits canons de sureau qui devaient donner à ces engins la portée maxima, et il avait aussi déterminé la nature des bois secs ou verts qui pouvaient le mieux servir à la fabrication des arcs. Ses camarades, mieux renseignés que ses maîtres, furent donc les premiers à pressentir l'avenir scientifique du jeune Fresnel, dont le génie inventif se révéla dans de simples jeux d'écoliers.

Il y a donc dans l'imagination un premier fonds de spontanéité individuelle que nulle éducation ne peut suppléer, là où il fait naturellement défaut. C'est la vérité que Boileau reconnaît au début de l'*Art poétique*, lorsqu'il déclare que c'est en vain qu'un téméraire auteur

Pense de l'art des vers atteindre la hauteur,
S'il n'a subi des dieux l'influence secrète,
Si le ciel en naissant ne l'a formé poète.

III. Influence du milieu sur la culture de l'imagination. — Cependant l'imagination a besoin de matériaux empruntés au monde réel ; et c'est par là tout d'abord qu'elle est susceptible de culture. Rien n'égale l'influence exercée sur l'imagination de l'enfant par le milieu dans lequel il vit.

« C'est surtout, dit Mme Necker de Saussure, quand leur être tout entier est en activité, au sein de cette nature qui a pour eux tant de charme, que les enfants font provision d'agréables souvenirs. C'est alors qu'ils acquièrent l'expérience qui leur fait éprouver dans la lecture certains plaisirs auxquels succèdent des plaisirs plus élevés encore. Les jouissances ici naissent parfois de légères peines. S'ils ont bravé l'ardeur du soleil, souffert de la fatigue, de la soif, essuyé les intempéries de l'air, ils comprendront plutôt la poésie ; l'obscurité des bois, la fraîcheur des fontaines, le murmure des eaux, l'abri que peut offrir la grotte solitaire ou la chaumière du pauvre auront leur prix. Ce sont alors des sentiments, c'est la vie que les œuvres de l'art raniment en les embellissant. »

Dans ce trésor de souvenirs et d'images qui s'amasse au fond de l'âme pendant les premières années de la vie et où l'imagination puisera plus tard les matériaux de ses créations, il faut faire aux émotions une place importante, non pas seulement aux émotions agréables et joyeuses, mais même aux émotions pénibles et tristes.

Il serait en effet dangereux de soustraire l'enfant, sous prétexte d'une fausse humanité, à la douleur et au spectacle de la douleur

d'autrui. On lui donnerait une fausse idée de la vie réelle : « Son cœur, dit Jean-Jacques Rousseau, n'étant ému de rien ne connaîtrait ni l'attendrissement de l'humanité, ni la douceur de la commisération ; il serait un monstre parmi ses semblables. » L'imagination est étroitement liée à la sympathie : c'est elle qui nous fait entrer dans le sentiment des autres, nous dispose à partager leurs joies et à compatir à leurs souffrances.

Quels que soient cependant les bons effets de la douleur pour exciter l'imagination et la sympathie chez l'enfant, il est encore préférable de multiplier chez lui les émotions agréables. Elles laisseront dans son esprit des images attrayantes, saines et fortes, le plaisir étant le plus énergique stimulant de l'activité de l'âme ; elles le disposeront à espérer dans un meilleur avenir, même aux heures de douleur et d'abattement, car l'imagination optimiste, en faisant entrevoir la perspective de jours réparateurs, console et fortifie ceux qu'accable une douleur présente.

Voyons comment ces principes généraux trouvent leur application dans les différents exercices de l'école.

IV. Utilité des cours de l'école. — Tous les exercices de l'école peuvent mettre en œuvre l'imagination, mais il en est qui se prêtent tout particulièrement à la culture de cette faculté : tels sont, par exemple, les premiers exercices de langage, les travaux manuels et le dessin, la musique et le chant, l'étude de la langue maternelle, de l'histoire et de la géographie, et des sciences physiques et naturelles.

1° Les exercices de langage n'ont d'autre objet que de faire connaître à l'enfant ce qui doit l'intéresser dans le milieu où il vit et de l'exercer à exprimer, à raconter ce qu'il a vu, ce qu'il a perçu. Ces exercices que l'instituteur détermine et coordonne lui-même, au commencement de l'année scolaire, conviennent, par excellence, aux enfants du cours élémentaire. Ils ont pour effet immédiat d'exercer les sens, de provoquer l'esprit d'observation, de fixer dans la mémoire, par le langage, les résultats des perceptions ; enfin, ils fournissent à l'imagination, suivant un principe déjà énoncé, les matériaux nécessaires à ses créations.

2° Ces exercices se complètent naturellement par les travaux manuels et le dessin.

Dans l'éducation frœbélienne, qui a surtout pour but de tirer parti de cette tendance naturelle de l'enfant à composer, à inventer, les jeunes écoliers sont exercés à imiter les objets qu'ils ont déjà vus

et examinés en tous sens, à faire de petites constructions et à reproduire, par le dessin, ces constructions et ces objets. Dès le début, le maître indique aux enfants les travaux qu'ils doivent exécuter et les moyens les plus simples qu'il convient d'employer; bientôt après, il leur laisse, du moins à certains moments, la liberté de choisir les exercices qui leur plaisent et de chercher les procédés d'exécution.

« Chez Pestalozzi, dit Gauthey, le dessin était surtout un art d'imagination. Avec quelques données, les élèves inventaient toutes sortes de figures et de combinaisons de figures, et souvent ils arrivaient à des résultats très remarquables sous le rapport de l'originalité et de l'élégance. »

Par ces exercices, d'une très grande variété, l'imagination de l'enfant est à la fois mise en action et disciplinée, car elle est toujours en étroit contact avec la réalité.

Cependant on peut et on doit appliquer tout de suite les enfants au travail de la composition littéraire, auquel ils sont déjà exercés, même dans le cours élémentaire, pendant les leçons de travail manuel. Quand ces enfants auront été mis suffisamment en face des choses qu'ils peuvent percevoir dans leur famille, dans l'école, au village, dans les champs, en un mot dans le milieu où ils vivent, il faudra les leur faire raconter et décrire, dans une proportion graduellement élargie et dans l'ordre indiqué ci-dessous.

Le maître fait trouver aux enfants les idées qui se rapportent au sujet de composition qu'il a choisi; il leur apprend à coordonner ces idées et à les exprimer correctement. Sous la direction du maître, les élèves développent ainsi le sujet; de retour à leurs places, ils reproduisent ce développement sur les ardoises ou dans leurs cahiers.

Plus tard, le maître exerce les enfants à trouver eux-mêmes les idées qui conviennent au sujet, dans un ordre qui ne peut pas être l'ordre logique et définitif. Les élèves coordonnent ensuite ces idées et en recherchent eux-mêmes l'expression.

Enfin les enfants recherchent seuls les idées contenues dans le sujet, leur coordination et leur formule.

3° La musique et le chant sont aussi un excellent moyen de culture de l'imagination.

Les chants collectifs mettent en mouvement l'imagination en faisant battre le cœur, non seulement par le charme et la puissance de l'audition musicale, mais encore par la beauté de l'inspiration et des vers du poète. Le cœur, une fois ébranlé, ébranle tout le reste; c'est ainsi que la musique « peut indirectement et jusqu'à un certain point susciter des images ». C'est donc avec raison que Luther déclarait qu'il ne regardait pas un maître d'école qui ne savait pas chanter.

Dans le quatrième volume de son histoire, Michelet exprime le vœu que nos vieux chants nationaux soient enseignés et vulgarisés : « Quel-

que blasés que vous soyez, dit-il aux Français d'aujourd'hui, gardez toujours bon souvenir à ces aimables poésies, à ces doux chants de vos pères, dans lesquels ils ont exprimé leurs joies, leurs amours, à ces doux chants qui touchèrent le cœur de vos mères et dont vous êtes nés.»

4° L'étude de la langue maternelle, par les exercices qu'elle comporte, fournit à l'imagination la meilleure des cultures. C'est dans ces exercices si variés, contes, fables, poésies, récits dramatiques, lectures et exercices de récitation, compositions littéraires, qu'on peut, en effet, le mieux développer l'imagination et en même temps la régler en lui donnant pour contre-poids une culture correspondante du jugement.

a. Les contes fantastiques plaisent à tous les enfants. Passionnés pour le nouveau, l'extraordinaire, le hardi, les enfants sont toujours intéressés et enthousiasmés par les descriptions de sites merveilleux, de palais féeriques, de costumes éblouissants, qui illustrent ces récits, et par la force et le courage des héros fictifs pour lesquels ils se passionnent, sans se laisser entraîner trop loin, car ils excellent, en général, à distinguer très vite le domaine du réel de celui de l'invention fabuleuse. « Dans un monde fantastique, rien n'est pris au sérieux. Qui ne rit pas aux marionnettes quand Polichinelle jette sa femme et ses enfants par la fenêtre[1] ? »

Puisque les contes leur plaisent, ne les sevrons pas d'un plaisir innocent qui convient à merveille à leur âge et à leurs goûts.

« Non, a dit Stahl, dans la préface d'une édition de Perrault, non, il ne faut pas craindre le merveilleux pour les enfants. Outre que beaucoup s'en amusent qui ne sont pas plus dupes que nous ne le sommes des contes à dormir debout que nous nous faisons à nous-mêmes, alors que nous nous mettons à la recherche des causes et des effets, ceux qui en sont dupes, pendant l'âge où ils peuvent l'être, en rabattent aussitôt qu'il le faut, et tout ce qu'ils doivent en rabattre..... Bref, les châteaux des fées, ces premiers châteaux en Espagne de l'homme à son berceau, sont de ceux qu'on peut bâtir, y compris les châteaux de cartes, les plus charmants, les plus commodes, les plus magnifiques et les moins chers. »

Toutefois, ces contes fantastiques, qui récréent l'enfant dans la famille, ne peuvent guère trouver place dans le programme de nos écoles primaires : ils sont trop puérils, même pour les enfants du cours élémentaire, auxquels conviennent déjà les contes moraux et les fables.

(1) Mme Necker de Saussure.

b. Les enfants aiment franchement les contes moraux et les fables, car ils s'intéressent aux personnages en scène, dont les uns leur sont sympathiques et les autres antipathiques ; il leur est agréable, en outre, de voir aboutir ces récits au dénouement qu'ils désirent, quoiqu'ils éprouvent des émotions non moins vives lorsque le dénouement est contraire à celui qu'ils ont pressenti.

D'ailleurs, l'enfant a besoin qu'on lui déguise l'austérité de la vérité morale sous le charme de la poésie et de la fiction. Ainsi, dit Lucrèce, on recouvre de miel un breuvage amer pour décider l'enfant à le boire et pour lui rendre ainsi la santé.

c. D'une manière générale, la poésie nous émeut par la richesse, le nombre et l'harmonie du style, la vivacité et la hardiesse des images, la puissance et l'élévation de la pensée. Tout s'anime, tout prend des proportions étranges « aux accents inspirés de cette musique que tout homme porte en soi[1] ».

Le pouvoir de la poésie en éducation est évident, car goûter les œuvres des poètes n'est jamais un plaisir paresseux. Son influence sur l'imagination des enfants peut même être très vive ; elle sera très salutaire si on fait lire aux jeunes écoliers et si on leur fait apprendre par cœur des œuvres poétiques choisies avec le plus grand soin et appropriées à leur intelligence. Chez nos grands poètes, ces œuvres abondent ; on y trouve, alliées avec un art merveilleux, la belle langue et la belle doctrine.

d. Les exercices de langage et de travail manuel, les lectures et les exercices de récitation, les récits dramatiques et les descriptions pittoresques concourent à remplir l'esprit des enfants d'idées claires, d'expériences, de vérités sensibles, de conceptions de formes, de couleurs et, par suite, d'images. Alors seulement les enfants peuvent être exercés avec succès à la composition littéraire, laquelle met tout particulièrement en jeu l'imagination, qu'on peut définir la faculté de composer. Il est en effet absurde d'exiger des jeunes écoliers qu'ils composent des récits, des descriptions, des discours, des lettres, si on ne leur a pas déjà donné les moyens de rassembler les matériaux nécessaires à ces divers genres de compositions : « On ne tire pas sur une caisse vide, » a dit M. Gréard.

5° Dans les leçons d'histoire, le maître doit peindre en traits vigou-

(1) Lamartine. *Discours de réception à l'Académie française.*

reux et saisissants les personnages et les époques et mettre en pleine lumière, par des descriptions qui feront tableau dans l'imagination des enfants, les croyances et les mœurs de nos ancêtres, et surtout, dans les leçons récapitulatives, l'effort immense et prolongé du peuple à travers les âges, pour conquérir son indépendance et ses libertés.

« Les faits racontés, dit Mme Pape-Carpentier, doivent être présentés d'une manière animée et pittoresque. Que l'instituteur y mette un peu de cette action qui est recommandée à l'orateur, afin que son récit fasse tableau dans l'imagination des petits élèves. Les enfants dans un récit aiment ce qui est dramatique. Nous devons donner du mouvement à nos figures; il faut les faire parler, agir, vivre en un mot. » Dans l'*Education des filles,* Fénelon recommande d'animer les récits de tons vifs et familiers, de faire parler les personnages, que les enfants croiront ainsi voir et entendre.

Peut-être pourrait-on faire d'excellents livres d'histoires en expurgeant les œuvres de nos anciens chroniqueurs français, dont la langue un peu fruste ne manque ni de grâce naïve, ni de finesse.

« La France, dit Michelet, atteignit du premier coup dans Froissart, ce Walter Scott du moyen âge, avec la netteté, la perfection de la forme narrative. Froissart c'est vraiment la France du XIVe siècle, au fond toute prosaïque, mais chevaleresque dans la forme et gracieuse d'allure..... De château en château, d'abbaye en abbaye il conte, il écoute de belles histoires, comme nous le voyons dans son voyage aux Pyrénées, cheminant, le joyeux prêtre, avec les quatre lévriers qu'il mène en laisse au comte de Foix. »

6° La géographie est une des sciences qui mettent le plus en action l'imagination reproductive. Il faut qu'en prononçant les noms des océans, des montagnes, des pays, etc., etc., l'image des accidents et des lieux géographiques apparaisse à l'esprit, qui doit en même temps mettre à leur place ces accidents et ces lieux. Par suite, les procédés d'enseignement doivent être, par excellence, intuitifs ou tout au moins descriptifs. La nature elle-même sera ici, autant que possible, l'instrument direct d'éducation.

Le maître décrira les grands travaux entrepris par l'homme pour faire servir la nature à ses fins, pour faciliter les communications entre les divers pays et pour rapprocher les peuples, c'est-à-dire les merveilles les plus grandioses peut-être de la science humaine qui, il y a deux siècles, avaient arraché à Bossuet lui-même, dans le *Sermon sur la mort,* comme un chant de triomphe.

Des lectures extraites des œuvres d'écrivains qui se sont illustrés dans la partie descriptive de la science géographique doivent compléter cet enseignement; mais ce sont surtout les récits

des voyages des grands explorateurs qui intéressent vivement les enfants et qui peuvent même exalter l'imagination de quelques-uns d'entre eux. Aussi le maître doit-il faire, avec un soin tout particulier, le choix de ces lectures et de ces récits, pour ne pas faire naître, dans l'esprit de quelques-uns de ses auditeurs, l'image obsédante de quelque odyssée romanesque.

7° Pour contenir la fougue de l'imagination, rien ne convient mieux que l'étude des sciences physiques et naturelles. Cette étude développe par excellence le goût de l'observation qui est la source des idées nettes et précises. Elle exige une méthode rigoureuse ; or la méthode, c'est la marche régulière et logique, c'est l'initiation progressive et prudente à la vérité. Dès lors, quelle gymnastique pourrait être plus propre à faire acquérir à l'enfant ces habitudes d'ordre et de discipline qui sont la condition de tout progrès intellectuel sérieux et durable ? C'est ainsi que l'enfant est mis en garde contre les préjugés dus souvent à des écarts de l'imagination et que l'étude des sciences de la nature contribue en lui à la « purification de l'esprit ».

Cette étude peut même développer, chez quelques enfants privilégiés, la faculté de s'étonner d'un fait très ordinaire, auquel les ignorants ou les étourdis n'attacheraient aucune importance, et qui, dans un esprit scientifique, devient le point de départ d'inductions anticipées, d'hypothèses plus ou moins ingénieuses mettant vivement en jeu l'imagination. A l'observation des faits se joint ici la généralisation par induction. L'idée de loi se dégage peu à peu, dans l'esprit de l'observateur attentif, de l'étude de la réalité sensible. L'enfant comprend déjà l'ordre et l'harmonie qui règnent dans la nature, et son esprit peut, du moins par moments, s'ouvrir ainsi à de hautes idées, quoique son instruction scientifique soit élémentaire. En même temps que son esprit d'observation s'accentue et que sa raison s'élève jusqu'à l'idée de loi, son imagination peut grandir sans devenir la « *folle du logis* ». Le monde fictif n'est d'ailleurs si différent du monde réel que parce que le monde réel est insuffisamment exploré et connu, et l'imagination ne flotte dans les chimères que parce que l'esprit n'a perçu la réalité que sous des formes incertaines. Obliger l'enfant à saisir la réalité de près et dans ses détails essentiels, comme le maître doit le faire à l'occasion de cet enseignement, c'est donc modérer sa fantaisie, en mettant en œuvre l'imagination réglée et, par suite, féconde.

Peut-être aussi cet enseignement développera chez ces enfants l'amour de la nature, qui exige un certain déploiement d'activité imaginative. Tel enfant qui n'est point ému par le spectacle des phénomènes naturels ou qui foule aux pieds tous les jours, dans les champs, avec une indifférence profonde, des insectes, des fleurs et des minéraux, pourra être vivement intéressé par tous ces objets quand on les lui aura décrits et expliqués dans les leçons de l'école. En même temps que sa curiosité sera excitée, il éprouvera par moments, et presque à son insu, cette émotion un peu vague quoique profonde qu'éveille en nous la poésie des choses.

V. **Action personnelle du maître.** — Tous les enseignements de l'école sont impuissants à mettre en action et en valeur l'imagination de l'enfant, si le maître est lui-même indifférent et terne, s'il n'a point « reçu du ciel l'influence secrète ».

Plus que toutes les autres facultés, en effet, l'imagination s'échauffe et grandit par contagion ; ainsi l'imagination des foules se distingue, en général, par la vivacité de ses conceptions et la violence de ses dérèglements. Donc le succès dépend moins ici de la science du maître que de la vivacité de ses sentiments, de la chaleur de sa parole et de la puissance suggestive de sa physionomie et de ses gestes. D'ailleurs, ce qu'il faut à nos enfants, c'est une ample provision de principes élevés, d'impressions et d'exemples, plutôt encore que de connaissances ; il faut, d'après Pécaut, que « leur existence soit illuminée et réchauffée d'un vif rayon de sagesse supérieure ».

Cette éducation, qui s'adresse particulièrement à l'imagination et à la sensibilité, doit être donnée indirectement et à propos de tout, dans les leçons, les promenades, les récréations, aux heures où le maître se sent lui-même « en veine d'enthousiasme ».

En résumé, l'instituteur doit être moins un homme instruit, dans le sens étroit et ordinaire de ce mot, qu'un excitateur d'intelligences, qu'un allumeur d'âmes : « Il faut être, a dit encore Pécaut, un artiste par excellence, pour bien modeler des hommes ».

LECTURES

A. BAIN. *La science de l'éducation*, ch. VI. — GEORGE SAND. *Histoire de ma vie.* — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. II, liv. VI, ch. VIII et

IX. — *Études de la vie des femmes*, t. II, liv. II, ch. V. — MAILLET. *Éléments de psychologie de l'homme et de l'enfant*. — FÉNELON. *L'éducation des filles*, ch. VI. — FÉLIX PÉCAUT. *L'éducation publique et la vie nationale*, p. 93.

SUJETS A TRAITER

1. Commenter cette pensée de Mme Necker de Saussure : « Exercer l'imagination est aussi nécessaire que de la contenir, et peut-être ne la contient-on que quand on l'exerce. »
2. Les contes et les fables. Leur importance dans l'éducation ; précautions à prendre.
3. Influence de la poésie sur l'imagination et applications pédagogiques.
4. L'enseignement scientifique est-il propre à cultiver l'imagination des enfants ? En tirer des conclusions pratiques.
5. Du goût de l'enfant pour les histoires, les contes de fées, le merveilleux.

CHAPITRE XXIII

L'ABSTRACTION ET LA GÉNÉRALISATION

I. L'ensemble des opérations intellectuelles. — L'imagination ne contribue qu'indirectement à l'élaboration de la connaissance proprement dite : cette œuvre appartient en propre à l'entendement. Elle consiste à substituer aux représentations complexes et plus ou moins confuses des êtres et des phénomènes individuels (ce chien, cet arbre, cette maison, etc.), les idées plus simples et partant plus distinctes de leurs qualités et de leurs rapports (l'animal, la plante, la forme, la grandeur). Par elle, l'esprit se dégage et s'affranchit graduellement des sensations et des images et de plus en plus les transforme en matériaux ou en signes de ses opérations. Commencée chez tous les hommes et poussée plus ou moins avant par les plus intelligents d'entre eux, elle se continue et s'achève chez un petit nombre dans la science, qui la porte à son plus haut degré de perfection.

On peut y distinguer trois phases principales :

1° Des représentations acquises par les sens ou la conscience, et conservées par la mémoire, l'esprit tire les idées des qualités et des classes, idées abstraites et générales, par lesquelles il pense ce qu'il y a d'un, de constant, en un mot d'essentiel dans les choses. C'est cette première opération que les logiciens appelaient *conception* ou appréhension et qui comprend elle-même l'abstraction et la généralisation.

2° Une fois ces idées élaborées, l'esprit les compare soit aux choses concrètes et particulières, soit même entre elles, et par cette comparaison découvre les rapports qui les unissent. De là le *jugement* qui est une synthèse d'idées (souvent accompagnée d'analyse), tandis que l'idée est plutôt une synthèse de représentations.

3° Enfin l'esprit, comparant les jugements entre eux, découvre ainsi des rapports de plus en plus lointains, des rapports de

rapports. Cette synthèse de jugements est le *raisonnement*.

Aussi la logique, qui est proprement la science de ces opérations, a-t-elle été divisée dès l'origine en trois grandes parties correspondant aux trois opérations principales de l'esprit humain : *concevoir*, *juger* et *raisonner*.

Nous étudierons d'abord la conception, c'est-à-dire l'opération par laquelle l'esprit forme les *concepts* ou idées abstraites et générales. Cette opération se décompose en deux opérations plus simples : l'*abstraction* et la *généralisation*.

II. L'abstraction. — 1° *Nature de l'abstraction.* — On dit souvent que l'abstraction consiste à séparer dans la pensée ce qui est en réalité inséparable. Mais cette définition est équivoque. Par exemple, dans la réalité les divers instants de la durée sont inséparables ; pourtant ce n'est pas faire une abstraction que d'envisager un objet dans un de ces instants à l'exclusion des instants qui ont précédé ou qui vont suivre. Pour quiconque admet l'existence de Dieu, les créatures sont en réalité inséparables du créateur : ce n'est pas cependant faire une abstraction que de penser à l'homme sans penser à Dieu en même temps. Abstraire, c'est non isoler un objet des autres objets, en fût-il d'ailleurs inséparable, mais, dans un objet donné, isoler une qualité de toutes les autres et de l'objet même qui la possède. On chercherait en vain à donner une définition précise de l'abstraction si on ne fait pas intervenir la notion de *qualité*.

Soit par exemple une feuille de papier. Dans ce papier j'isole la blancheur de l'étendue, de la forme du papier même. L'idée de blancheur ainsi obtenue est une idée abstraite (mot à mot *tirée hors de*.... l'objet total).

L'abstraction est une forme particulière de l'attention : c'est l'attention fixée, non sur un objet tout entier, même invisible, même infiniment petit, ni sur une partie d'un objet, mais sur une seule de ses qualités.

Il y a une abstraction spontanée, presque passive, qui se fait toutes les fois qu'une qualité d'un objet fait sur nous une impression plus vive ou plus distincte que toutes les autres. Ainsi nos sens ne sont pas toujours impressionnés en même temps ni avec la même force par toutes les propriétés d'un objet. C'est ce qui faisait dire à Laromiguière que le corps humain, avec la diversité des appareils des sens, est une machine à abstraction.

De telles abstractions sont très familières à l'enfant. Aussi un

auteur contemporain (Bernard Perez) a-t-il pu dire : « L'enfant qui distingue sa mère de sa nourrice, le chien du chat, la table de la bibliothèque, a déjà abstrait. » De même l'enfant âgé de quelques mois qui distingue une couleur d'une autre, qui préfère une gravure coloriée en rouge à une gravure identique mais coloriée en rose, prouve que la vivacité de la première couleur fait sur lui plus d'impression que la forme même de l'objet qu'on lui présente, et qu'il abstrait par conséquent.

Toutefois ces abstractions ne sont que des images incomplètes. La véritable abstraction consiste, non dans une omission inconsciente, mais dans une exclusion réfléchie de toutes les qualités autres que celles qu'on abstrait.

2° *Les trois degrés de l'abstraction.* — Elle traverse trois degrés successifs :

a. La qualité est distinguée et isolée des autres qualités qui l'accompagnent ;

b. Elle est distinguée et isolée de l'objet même auquel elle appartient ;

c. Elle est associée à un nom qui en fait une sorte d'objet idéal, ce que les scolastiques appelaient un être de raison, la beauté, la force, etc.

De ces trois degrés, le très jeune enfant ne connaît guère que le premier. Ainsi, qu'on dise à un enfant de trois ou quatre ans, qui commence à parler et qui par conséquent a une plus grande puissance d'abstraction, que Pierre son camarade est bon, que Jules son voisin est méchant, il comprendra ce qu'on lui dit ; mais qu'on lui parle de bonté, de méchanceté, il n'attachera guère de sens à ces deux mots, parce que ces deux idées de bonté, de méchanceté ne sont pas liées d'une manière aussi étroite, aussi évidente pour lui, à des images sensibles.

3° *Avantages et inconvénients de l'abstraction.* — L'abstraction est la condition de toute connaissance claire et distincte. Elle remplace la représentation complexe et confuse d'un objet par la connaissance soit de sa qualité maîtresse, soit de toutes ses qualités, prises d'abord une à une, puis rassemblées en un tout ; et elle donne ainsi de cet objet une idée ou plus simple ou plus complète.

Elle est la condition de toute connaissance générale. Les individus, pris chacun en soi, sont tous différents les uns des autres : seule l'abstraction démêle en eux des caractères identi-

ques qui permettent à l'esprit de les réunir dans une même classe.

Par là même elle rend possible la parole. Sauf les noms propres, toutes les parties du discours, noms communs, adjectifs, verbes, adverbes, etc., expriment des idées abstraites. Les langues, a dit Condillac, sont des méthodes d'analyse et d'abstraction. Toutes les sciences reposent sur l'abstraction. L'idée abstraite de nombre a donné naissance à l'arithmétique; l'idée abstraite d'étendue à la géométrie; les idées abstraites de force et de mouvement à la mécanique, etc.

Enfin, au point de vue de la vie pratique, le développement de l'abstraction est jusqu'à un certain point la condition des sentiments larges et désintéressés.

Beaucoup d'erreurs, dit Laromiguière, viennent du défaut d'abstraction. Je suppose une personne dont l'opinion politique soit portée jusqu'à l'intolérance : on me passera la supposition. Cette personne est attaquée d'une maladie grave; elle demande un médecin; on lui en nomme un très habile : « Monsieur un tel! On sait comment il pense! —Eh! Madame, qu'importent les opinions? Songez à guérir! — Ne me parlez pas de cet homme! C'est un extravagant, un ignorant! » Voilà une personne qui dans le médecin ne sait pas faire abstraction de l'homme politique. L'intolérance vient souvent d'un défaut d'abstraction.

Mais l'abstraction peut avoir aussi ses dangers.

En premier lieu, si on s'accoutume à ne considérer dans les choses que certaines qualités, on finit par oublier qu'elles y sont complétées et limitées par d'autres : de là les vues étroites et exclusives de certains esprits systématiques. Ainsi l'étude exclusive des mathématiques conduit ceux qui s'y enferment à ne plus voir en toutes choses que des quantités susceptibles de calcul ou des théorèmes sujets à démonstrations; et ce qui ne peut se ramener à des données arithmétiques ou géométriques n'existe plus à leurs yeux. Qu'est-ce que cela prouve? disait un mathématicien, après avoir assisté à une représentation d'*Athalie*.

D'autre part, si on se laisse duper par le langage, on prendra des mots pour des choses et des qualités pour des substances, on *réalisera des abstractions*.

Aucune erreur n'est peut-être plus fréquente dans les sciences, dans la philosophie même. Ainsi on prendra en physique la force, la pesanteur, la chaleur, etc., pour autant d'agents réels, cachés dans les corps, et produisant des phénomènes de toutes sortes, tandis qu'il n'y a là que des mots désignant certains états ou certains rapports inséparables des corps eux-mêmes. De même, en psychologie, on

prendra l'intelligence, la volonté, la sensibilité, etc., pour des entités distinctes les unes des autres, agissant par elles-mêmes, et faisant agir l'homme ainsi qu'une marionnette dont elles tireraient les fils, alors que tous ces mots désignent simplement l'homme lui-même envisagé sous différents aspects d'ailleurs inséparables les uns des autres, en tant qu'il est capable de penser, de vouloir et de sentir. Platon, dans sa théorie des *Idées*, est allé dans cette voie plus loin que tous les autres philosophes : selon lui, les différents nombres, les différentes figures, toutes les qualités, tous les rapports des choses existent en soi, à part des choses mêmes ; la grandeur, la beauté indépendamment des choses grandes et belles, dans une sorte de monde invisible, et ce sont ces idées réelles, éternelles et absolues qui créent et gouvernent le monde visible. Maintenant, que l'imagination s'en mêle, les abstractions seront non seulement réalisées mais personnifiées : la beauté deviendra Vénus, la sagesse deviendra Minerve, etc. Ainsi s'est peuplé le Panthéon des anciens.

Le remède à tous ces abus, c'est de confronter sans cesse nos idées abstraites avec les choses réelles dont nous les avons tirées, c'est par conséquent de développer les facultés de perception et d'imagination parallèlement à la faculté d'abstraire.

III. **La généralisation.** — 1° *Nature de la généralisation.* — Quand l'abstraction, au lieu de porter sur un seul objet, porte sur plusieurs objets dont elle extrait et fixe les caractères communs, elle devient la généralisation.

Généraliser, c'est donc comparer entre eux un certain nombre d'objets, abstraire l'ensemble des qualités qui leur sont communes, et penser cet ensemble de qualités comme le type d'une classe, c'est-à-dire d'un nombre indéfini d'objets du même genre. Par exemple, étant donnés un aigle, un moineau, un cygne, j'abstrais par comparaison l'ensemble de leurs caractères communs, et j'obtiens ainsi l'idée générale d'oiseau.

2° *La généralisation et la comparaison.* — Dans cette généralisation réfléchie et rationnelle, on peut distinguer trois opérations successives : *a.* la comparaison ; *b.* la généralisation proprement dite ; *c.* la dénomination.

a. Comparer, c'est faire successivement attention à deux ou plusieurs objets pour en découvrir les rapports. La comparaison, a dit Condillac, est une double attention. Elle est la condition non seulement de la généralisation, mais encore du jugement et du raisonnement.

b. De la comparaison d'un certain nombre d'objets entre eux résulte l'idée abstraite de leurs caractères communs. La généra-

lisation proprement dite consiste à juger que cette idée abstraite représente non seulement les objets d'où on l'a tirée, mais un nombre indéfini d'objets semblables, qu'elle est le type d'un genre ou d'une classe, par conséquent à la transformer en idée générale.

c. L'idée générale une fois formée est associée à un nom, dit nom commun, de telle sorte que l'idée et le nom se suggèrent réciproquement.

3° *Les propriétés des idées générales*. — Toute idée générale ou, comme disent les logiciens, toute *notion*, tout *concept* a deux propriétés inséparables.

D'une part elle représente à notre esprit un certain type, c'est-à-dire un certain ensemble de qualités. Cet ensemble de qualités s'appelle sa *compréhension* ou quelquefois aussi son *contenu*. Par exemple, l'idée du triangle a pour compréhension ou contenu : « figure plane terminée par trois lignes droites qui se coupent deux à deux ». La compréhension de l'idée d'oiseau est : « animal, vertébré, ovipare, à sang chaud, au corps couvert de plumes, aux membres antérieurs impropres à la marche et plus ou moins adaptés au vol ».

D'autre part elle représente à notre esprit un genre, une classe, c'est-à-dire un certain ensemble d'individus ou d'espèces. Cet ensemble d'individus ou d'espèces est son *extension* (quelques-uns disent aussi : son étendue). Par exemple l'idée de triangle a pour extension ou *étendue* : triangle équilatéral, triangle isocèle, triangle scalène. L'extension de l'idée d'oiseau est : rapaces, grimpeurs, passereaux, gallinacés, échassiers et palmipèdes.

Pareillement tout terme (ou nom commun) signifie certains attributs (compréhension) et désigne certains objets (extension).

4° *Les degrés de la généralisation et la hiérarchie des idées générales*. — Par la comparaison d'un certain nombre d'idées générales entre elles, l'esprit peut former des idées plus générales, et ainsi de suite indéfiniment. Par exemple, par la comparaison des idées d'oiseau, de mammifère, de reptile, etc., il forme l'idée plus générale de vertébré ; par la comparaison des idées de vertébré, d'articulé, de mollusque, etc., l'idée plus générale d'animal.

A chacun des degrés de cette généralisation progressive, en même temps que l'extension des idées augmente, leur compréhension diminue.

D'où cette loi fondamentale : l'extension et la compréhension des idées sont en raison inverse l'une de l'autre.

Ainsi l'idée du cygne noir de la Nouvelle-Zélande a moins d'extension que l'idée de cygne en général, puisqu'elle ne s'applique qu'à une seule espèce de cygne; mais elle a plus de compréhension, puisque, outre les qualités communes à toutes les espèces de cygnes, elle contient celles qui sont propres à cette espèce particulière; l'idée de cygne a plus de compréhension et moins d'extension que l'idée de

palmipède; l'idée de palmipède que l'idée d'oiseau; l'idée d'oiseau, que l'idée de vertébré; l'idée de vertébré que l'idée d'animal; l'idée d'animal que l'idée d'être vivant; l'idée d'être vivant que l'idée d'être qui, étant la plus générale de toutes, a le maximum d'extension, puisqu'elle s'applique à tout ce qui existe, et le minimum de compréhension, puisqu'elle ne contient qu'une seule qualité : l'existence.

5° *Utilité de la généralisation.* — La généralisation a une triple utilité.

a. D'abord elle rend la pensée plus simple et plus claire. A la représentation de l'innombrable multitude des choses et de leurs accidents, elle substitue l'idée de leur essence, c'est-à-dire de leurs caractères constitutifs et permanents; seule elle permet de définir les choses.

b. Elle donne à la pensée une portée sans limites. Toute idée générale est l'idée d'une infinité de choses passées, présentes et futures, et ce qui est vrai de cette idée est vrai de tous les objets auxquels elle s'applique, en tout temps et en tous lieux.

c. Enfin elle introduit l'ordre dans la pensée en rendant possible la classification des choses par l'intermédiaire de la classification des idées. Il y a en effet une sorte de hiérarchie des idées qui se subordonnent graduellement les unes aux autres, comme nous venons de le voir, à partir des plus générales jusqu'aux plus spéciales.

6° *Rôle de la généralisation.* — Ce rôle doit être envisagé successivement dans la connaissance, dans le langage et dans la science.

a. Sans idée générale, pas de connaissance possible. Connaître une chose dans la vraie et forte acception du mot, ce n'est pas seulement, comme font les animaux, éprouver en sa présence une sensation ou s'en représenter l'image, c'est juger qu'elle est telle ou telle, et par conséquent lui attribuer une essence ou la faire entrer dans une classe : c'est, plus ou moins sommairement, la définir ou la classer.

Aussi faut-il bien prendre garde de ne pas confondre, comme on le fait trop souvent, les idées avec les images. Presque tout le monde emploie indifféremment comme synonymes les mots concevoir, comprendre, penser, d'une part, et de l'autre, imaginer, se figurer, se représenter, etc. On croit que concevoir ou comprendre une chose, c'est pouvoir s'en faire une image dans l'esprit, comme si on la voyait devant soi dans l'espace; et l'on dira, par exemple, couramment que l'âme est inconcevable ou incompréhensible, parce qu'on

ne peut pas se la représenter [1]. Descartes en a déjà fait la remarque. « Ce qui fait qu'il y en a plusieurs qui se persuadent qu'il y a de la difficulté à connaître Dieu, et même aussi à connaître ce que c'est que leur âme, c'est qu'ils n'élèvent jamais leur esprit au delà des choses sensibles, et qu'ils sont tellement accoutumés à ne rien considérer qu'en l'imaginant, qui est une façon de penser particulière pour les choses matérielles, que tout ce qui n'est pas imaginable leur semble n'être pas intelligible. » (*Discours de la méthode*, IV[e] partie.)

L'image, indépendante de tout terme, antérieure à tout langage, est la simple reproduction d'une sensation déjà éprouvée, abstraction faite de tout acte individuel qui en distinguerait les divers éléments ou la rapporterait à un objet. Telle est l'image laissée dans la mémoire par la vue d'une figure triangulaire. L'idée, qui est habituellement attachée à un terme, est le résultat d'actes intellectuels (d'abstraction, de comparaison, de généralisation) par lesquels l'esprit distingue dans une sensation ou une image des éléments qui peuvent lui être communs avec une infinité d'autres et les rapporte à un objet au moins possible : telle est l'idée du triangle, c'est-à-dire d'une figure formée par trois lignes droites qui se coupent deux à deux.

Dans l'état actuel de notre esprit, toute image est accompagnée et expliquée par une idée ; en même temps, par exemple, qu'on imagine un triangle, on se dit : c'est un triangle, c'est-à-dire qu'on associe à cette représentation le concept de trois lignes droites qui se coupent deux à deux. Aussi ce qu'on prend souvent pour une image pure et simple est en réalité une image complétée et interprétée par une idée. Inversement toute idée tend à évoquer en nous une image ou une série d'images : nous ne pouvons concevoir distinctement l'idée d'oiseau sans imaginer soit un oiseau particulier, soit plusieurs oiseaux de différentes espèces. L'image est alors le signe, le symbole de l'idée.

Mais il y a des choses dont nous avons l'idée et pour lesquelles cependant nous n'avons point d'image : ainsi, Dieu et l'âme. Il est vrai que nous nous efforçons presque toujours d'imaginer tout ce que nous concevons : ainsi, on se représente le plus souvent Dieu comme un vieillard, comme un cercle lumineux, etc., l'âme comme un souffle, un fluide, etc. Mais on peut et même on doit faire abstraction de toutes ces images quand on raisonne sur Dieu et sur l'âme, sous peine de tomber dans les plus grossières erreurs.

b. Sans idée générale, pas de langage possible. Tout langage se compose de noms communs, d'adjectifs, de verbes, etc., qui expriment non des faits ou des êtres individuels, mais des natures, des états, des rapports communs à une infinité d'êtres ou

(1) Il se peut qu'elle soit en effet incompréhensible ou inconcevable, mais c'est à coup sûr pour une tout autre raison.

de faits. Le philosophe écossais Adam Smith suppose que les premiers noms ont été des noms propres ; par exemple que le mot primitif qui signifiait caverne ou fleuve désignait une caverne, un fleuve déterminés, et que le sens de ce mot s'est ensuite étendu à toutes les cavernes et à tous les fleuves. Mais on ne peut nommer un individu qu'en le désignant par le nom de la qualité qui le caractérise, et l'idée de cette qualité est, au moins virtuellement, une idée générale. Tout nom propre n'est en fait qu'un nom commun particularisé. Ainsi Moïse veut dire : sauvé des eaux ; Victor signifie vainqueur ; en allemand, Muller signifie meunier ; en français, Fabre vient du latin *faber*, forgeron, etc.

c. Enfin, sans idée générale, pas de science possible. Il n'y a pas de science du particulier, disaient les philosophes anciens. Un fait particulier s'observe, se constate, mais par lui-même ne s'explique pas. Il faut pour l'expliquer le faire rentrer sous une loi générale. Or la science, c'est l'explication des choses.

IV. La pédagogie de l'abstraction et de la généralisation. — 1° *Principes généraux de cette pédagogie.* — Il résulte de ce qui précède que pour concevoir une idée abstraite et générale, la préparation essentielle est la connaissance des objets particuliers.

La grande difficulté de la généralisation, dans certains cas, c'est que les différences accidentelles des objets, frappant trop vivement notre attention, nous empêchent de voir les ressemblances essentielles.

Le psychologue anglais Alexandre Bain recommande, pour découvrir les ressemblances aussi bien que les différences, la méthode de juxtaposition des objets et d'accumulation des exemples.

« Ce résultat est obtenu soit par le rapprochement des objets, soit par leur contact symétrique, comme lorsqu'on compare les deux mains en les appliquant l'une sur l'autre. »

L'accumulation d'un grand nombre d'exemples divers, en mettant plusieurs fois la ressemblance en pleine lumière, contribue à l'isoler davantage de toutes les différences qui pourraient frapper et distraire l'esprit. Ainsi, pour donner à un enfant l'idée d'une qualité que l'on étudie, il ne faut pas accumuler les exemples identiques qui chargent l'esprit sans utilité. On doit exercer l'enfant, sur des exemples variés, à discerner ce qu'ils ont de

commun, à former ainsi l'idée générale de la qualité qu'il doit découvrir, et on lui apprend enfin le mot exact qui l'exprime. De très jeunes enfants acquièrent dans le jeu de billes la notion générale de rondeur en se servant de billes de grandeur, de couleur et de substances différentes ; à l'occasion de leurs échanges, ils emploient fréquemment le procédé de juxtaposition ; stimulés par l'intérêt, ils perçoivent ainsi très nettement les ressemblances aussi bien que les différences des objets dont ils se servent.

Dans tous les cas, on reconnaîtra que l'enfant a clairement conçu une idée abstraite et générale lorsqu'il trouvera sans peine d'autres exemples, d'autres termes, d'autres explications relatifs à la même idée.

En résumé, pour passer graduellement du concret à l'abstrait, il faut :

a. Exercer les enfants à séparer par la pensée les propriétés différentes d'un même objet, principalement pendant les exercices de langage et les leçons de sciences physiques et naturelles ;

b. Leur montrer toutes les variations et combinaisons possibles d'une même qualité, en juxtaposant des objets différents qui la possèdent tous en commun et en accumulant les exemples ;

c. Les faire passer par les trois degrés successifs de l'abstraction en prenant la réalité pour point de départ, le terme abstrait et général pour point d'arrivée ;

d. Enfin les ramener, en sens inverse, de l'abstrait au concret, de la notion ou formule générale aux exemples particuliers.

2° *Rôle des différents exercices de l'école.* — Appliquons ces principes aux différents exercices de l'école.

La grammaire et l'arithmétique font à un très haut degré usage de l'abstraction.

Dans l'une et dans l'autre, le maître doit amener par degrés ses élèves du concret à l'abstrait et les ramener constamment de l'abstrait au concret, non en leur transmettant des notions toutes faites, mais en les obligeant à former eux-mêmes leurs idées, à les contrôler, à les justifier par des exemples et en les empêchant du même coup de les réduire à des mots vides de sens.

Peut-être, dans les exercices de composition française, pourraient trouver place, avec profit pour les élèves, des exercices de traduction du style abstrait en style concret et *vice versa.* Il y a

en effet plusieurs façons différentes d'exprimer la même idée, avec des degrés plus ou moins élevés d'abstraction. Par exemple, lorsque V. Hugo écrit :

« Ceux qui vivent, ce sont ceux qui luttent, »

il donne à sa pensée une expression concrète. L'expression deviendra abstraite, si nous disons : « Vivre, c'est lutter », et plus abstraite encore, si nous disons : « La vie, c'est la lutte ». Or toute pensée exprimée en style abstrait doit pouvoir être traduite en style concret. Seulement cette traduction n'est pas toujours facile.

Une bonne partie de l'utilité intellectuelle des versions latines et des thèmes latins, — qui jouent un rôle si important dans l'enseignement secondaire, — tient à ce qu'elles obligent l'élève à faire perpétuellement ces traductions de l'abstrait en concret et *vice versa*, car un des caractères principaux de la langue latine, c'est qu'elle est infiniment plus concrète que la langue française et manque presque entièrement de termes abstraits, — à ce point que le mot « existence », par exemple, n'a pas d'équivalent en latin.

Nos élèves de l'école primaire bénéficieraient d'un des plus appréciables avantages de l'étude des langues anciennes, si on les exerçait à traduire une même pensée, dans notre langue, tour à tour en style concret et en style abstrait. Seulement ces exercices ne sauraient être improvisés : il faudrait que le maître s'ingéniât lui-même à les préparer.

L'enseignement des sciences physiques et naturelles, l'enseignement de l'histoire pourraient contribuer à développer, chez les élèves des cours moyen et supérieur, la facilité de généraliser avec méthode, s'ils s'adressaient moins à la mémoire, davantage à l'observation et à la réflexion. Seulement la nécessité d'aller vite fait que trop souvent le maître transmet aux élèves des notions toutes faites, qu'ils n'ont le temps ni d'analyser ni de vérifier, et qui restent inertes et purement verbales dans leur esprit. Cet inconvénient serait plus redoutable dans l'enseignement de la morale et de l'instruction civique. Quoi de plus nécessaire et quoi de plus difficile au fond que de faire clairement saisir aux enfants le sens exact et plein de certains termes abstraits ou généraux, tels que devoir, droit, liberté, égalité, solidarité, patrie, nation, Etat, gouvernement, etc. ? Et cependant combien

de préjugés, de controverses, de luttes même n'ont eu et n'ont encore d'autre origine, que l'interprétation erronée de ces termes si fréquemment employés.

Malgré le progrès des sciences expérimentales et la diffusion des connaissances positives, bien des gens se laissent encore duper par de simples vocables, et c'est ainsi que les étiquettes de réactionnaire, républicain, libre-penseur, socialiste, etc., dont la plupart de ceux qui les emploient seraient incapables de définir le sens, jouent un rôle énorme dans la presse et dans les discussions politiques.

Il appartient aux maîtres de nos écoles d'habituer les intelligences populaires à se défier des mots abstraits et vagues et de les exercer à se former en toute question des idées précises et claires.

LECTURES

Taine. *L'intelligence*, t. II, ch. I à IV. — Th. Ribot. *L'évolution des idées générales*. — Laromiguière. *Leçons de philosophie*, p. 153, 155. — Cournot. *Essais sur les fondements de nos connaissances*, t. I, p. 333. — A. Bain. *La science de l'éducation*, p. 27-30, 62-65. — Bernard Pérez. *L'éducation intellectuelle dès le berceau*, ch. IV, p. 109, 160. — Henri Marion. *Leçons de psycologie appliquée à l'éducation*, 29e et 30e leçons. — Queyrat. *L'abstraction dans l'éducation.*

SUJETS A TRAITER

1. L'abstraction; son usage dans les opérations de l'esprit même les plus simples et dans la science.
2. Qu'entend-on par abstractions réalisées ? Faire voir les dangers que présente la réalisation des abstractions et moyens d'y remédier.
3. Comparaison de l'image et de l'idée.
4. Faire voir, à l'aide d'exemples, l'importance des idées générales en ce qui concerne le langage et la science.
5. Comment l'étude méthodique de la langue maternelle exerce-t-elle les enfants à généraliser?
6. Comment convient-il de passer du concret à l'abstrait dans l'enseignement ?

CHAPITRE XXIV

LE JUGEMENT

I. Nature du jugement. — Le mot jugement dans la langue courante désigne tantôt une opération de l'esprit, tantôt une faculté intellectuelle. Le jugement, considéré comme faculté de juger, se confond avec l'intelligence même, ou plutôt, avec cette partie essentielle de l'intelligence que les philosophes appellent proprement la *raison*.

Le jugement, considéré comme opération, peut se définir l'acte par lequel l'esprit aperçoit et affirme des rapports soit entre les choses, soit, plus ordinairement, entre les idées.

II. Modes du jugement. — Le jugement est d'abord spontané ; à mesure que l'intelligence croît, il devient réfléchi.

Le jugement spontané a pour objet immédiat les choses mêmes en présence desquelles l'esprit le forme, et il consiste à affirmer un rapport donné dans les choses. Exemple : Il fait chaud, le soleil brille, je pense, j'existe, etc.

Le jugement réfléchi a pour objet immédiat les idées que l'esprit a déjà formées après avoir perçu les choses, et il consiste à affirmer un rapport posé avec les idées mêmes. Exemple : 2 et 2 font 4 ; la somme des angles d'un triangle = 2 droits.

Le jugement spontané précède l'acquisition et l'élaboration des idées dont il est lui-même la condition. On pourrait donc l'appeler aussi jugement concret ou intuitif. C'est par des jugements de cette sorte que se manifeste l'intelligence des jeunes enfants quand ils n'ont pas encore l'usage de la parole.

Au contraire le jugement réfléchi suppose l'existence préalable des idées dans l'esprit et leur comparaison préalable. Il est donc abstrait et comparatif. Il s'accompagne le plus souvent d'une proposition. Aussi les grammairiens définissent-ils généralement la proposition en disant qu'elle est l'énonciation verbale d'un jugement. D'où il suit que tout jugement spontané devient réfléchi aussitôt que nous l'énonçons dans une proposition.

Au jugement réfléchi convient seule la définition traditionnelle donnée du jugement par presque tous les logiciens : juger c'est apercevoir ou affirmer un rapport entre deux idées.

III. Importance du jugement. — Le jugement doit être considéré comme l'acte essentiel de l'intelligence : c'est en jugeant que nous connaissons et comprenons toutes choses.

Ni la sensation, ni l'image, ni l'attention, ni la mémoire ne peuvent remplir ce rôle. En effet la sensation n'est pas encore la connaissance, elle est seulement l'occasion et la matière ; l'image n'est que l'écho de la sensation ; l'attention prépare la connaissance mais ne la constitue pas ; la mémoire la conserve et la reproduit, mais par cela même la présuppose. Il n'y a donc connaissance véritable qu'au moment où l'esprit, des sensations ou des images étant données sur lesquelles se fixe son attention, les distingue, les compare, aperçoit et affirme les rapports qu'elles ont soit entre elles, soit avec leurs causes, soit avec lui-même.

Aussi le jugement, au moins sous sa forme spontanée, intervient-il même dans les fonctions inférieures de l'intelligence. Percevoir, c'est juger qu'une sensation est produite par un objet ; se souvenir, c'est juger qu'une idée correspond à un événement passé.

A plus forte raison le jugement est-il impliqué dans toutes les opérations intellectuelles. Abstraire, ce n'est pas seulement faire attention à une seule qualité dans un objet, c'est aussi juger que cette qualité distincte des autres est distincte de l'objet lui-même ; généraliser, ce n'est pas seulement abstraire l'ensemble des qualités communes à plusieurs objets, c'est aussi juger que cet ensemble est le même dans ses objets et dans une infinité d'autres semblables. Enfin, nous le verrons plus tard, le raisonnement n'est lui aussi qu'un cas particulier du jugement.

C'est pourquoi Kant a défini l'entendement la faculté de juger, et les mots intelligence, raison, jugement sont à peu près synonymes dans la langue courante.

IV. Analyse du jugement. — On peut distinguer dans tout jugement une matière et une forme.

La *matière*, ce sont les choses à propos desquelles on juge, soit qu'à ce moment même ces choses soient présentes à nos sens, soit qu'elles soient remplacées par des idées, elles-mêmes incorporées à des mots. C'est ce dernier cas qui a toujours lieu dès qu'on réfléchit sur un jugement, même porté en présence

des choses. Par exemple dans ce jugement : ce papier est blanc, la matière c'est le papier et sa blancheur, ou plutôt les idées de l'un et de l'autre, avec les mots qui les expriment.

Il s'ensuit que, dans la matière de tout jugement, la réflexion dégage nécessairement deux idées, l'une sujet, l'autre attribut, celle-ci affirmée de celle-là. D'où la définition d'Aristote : juger, c'est affirmer quelque chose de quelque chose. Ce qu'on affirme est l'attribut ou, comme on dit quelquefois, le « *prédicat* » ; ce dont on affirme est le sujet du jugement.

La *forme*, c'est d'abord le rapport que l'esprit aperçoit entre le sujet et l'attribut, rapport d'identité ou de différence, d'égalité ou d'inégalité, de subordination ou d'indépendance, etc.

La forme, c'est encore l'acte *sui generis*, constitutif du jugement, par lequel il affirme ce rapport, il croit à sa réalité ; en d'autres termes, c'est l'affirmation, la croyance.

La forme du jugement s'exprime dans la proposition par le *verbe* qui est tout à la fois le signe du rapport et le signe de l'affirmation.

V. **Classification des jugements.** — Les logiciens ont cherché à déterminer les différentes espèces de jugements en se plaçant surtout au point de vue des propositions qui les expriment.

Ils les ont classés de plusieurs façons différentes qu'ils ont appelées : quantité, qualité, modalité et relation.

1° Si nous envisageons le sujet d'un jugement, il peut être soit un individu, soit une classe, soit une partie indéterminée d'une classe. De là les jugements *individuels*, exemple : Je pense ; cette rose est blanche ; *généraux*, exemple : les animaux sont mortels ; la ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre ; *particuliers*, exemple : quelques végétaux paraissent sensibles ; il y a des gens qui ne sont jamais contents de leur sort. On peut assimiler aux jugements individuels les jugements *collectifs* qui ont pour sujet une collection déterminée d'individus, exemple : toutes les planètes de notre système tournent autour du soleil. Cette première classification est fondée sur la *quantité*.

2° Si nous envisageons maintenant le verbe, il peut exprimer l'affirmation ou la négation. De là les jugements *affirmatifs*, exemple : j'existe ; la terre tourne ; et *négatifs*, exemple : rien ne se fait sans cause ; l'homme n'est pas parfait.

On remarquera que tout jugement négatif peut se transformer en jugement affirmatif ; il suffit pour cela de faire retomber la négation du verbe sur l'attribut. Exemple : l'homme n'est pas parfait, ou, ce qui revient au même : l'homme est non parfait, c'est-à-dire imparfait. C'est une même opération mentale de nier qu'une chose existe ou d'affirmer qu'elle n'existe pas.

3° Outre la *qualité* du verbe, on peut aussi considérer sa *modalité*, selon que l'attribut est simplement affirmé ou affirmé comme nécessaire; d'où les jugements *contingents*, exemple : je souffre; il fait froid, et les jugements *nécessaires*, exemple : ce qui est, est ; 2 et 2 font 4.

4° Si nous envisageons l'attribut d'un jugement, il peut avoir avec le sujet des rapports de bien des sortes. C'est le point de vue appelé *relation*.

La distinction la plus générale est, ce semble, celle des jugements *analytiques* et *synthétiques*.

Un jugement est analytique quand l'attribut est une partie extraite du sujet, c'est-à-dire une idée qui était contenue par avance dans l'idée du sujet, et que le jugement en a simplement fait sortir, exemple : le triangle a 3 côtés; tout corps est étendu. Le jugement est synthétique quand l'attribut est ajouté au sujet dont il ne fait pas partie, c'est-à-dire quand il constitue une idée nouvelle qui n'était pas déjà contenue dans l'idée du sujet, mais que le jugement combine avec celle-ci, exemple : le triangle est le symbole de la divinité; ce corps est chaud.

Le jugement analytique affirme un rapport d'identité totale ou partielle entre le sujet et l'attribut; le jugement synthétique affirme un rapport de liaison entre le sujet et l'attribut.

Le premier est toujours évident et nécessairement vrai, mais il ne nous apprend rien de nouveau. Il rappelle ce que nous savions déjà. Les définitions, les « vérités de La Palisse », ou, comme les appellent les logiciens, les *tautologies* (dire deux fois la même chose) sont des jugements identiques. Le second seul est instructif parce qu'il élargit notre connaissance, mais il n'est pas évident et a besoin d'être démontré.

5° Si l'on considère non plus les jugements en eux-mêmes, mais la manière dont nous les formons, on distingue les jugements *à priori* dans lesquels l'attribut est affirmé du sujet avant que leur rapport ait été aperçu dans l'expérience, exemple : La ligne droite est plus courte que la ligne brisée; tout fait a sa cause, et les jugements *à posteriori* dans lesquels l'attribut n'est affirmé du sujet qu'après que leur rapport a été perçu dans l'expérience, exemple : la chaleur dilate les corps; l'eau est composée d'oxygène et d'hydrogène.

VI. **La Croyance.** — En même temps que les jugements diffèrent ainsi les uns des autres soit par la nature des termes ou idées qui les composent, soit par celle des rapports aperçus entre ces termes, ils se ressemblent tous par la présence d'un élément identique, invariable, essentiel : l'affirmation. Mais affirmer, c'est croire. Il ne suffit pas, pour affirmer, par conséquent pour juger, de penser deux idées, de penser un rapport entre ces idées; il faut croire à la réalité ou à la vérité de ce rapport.

La croyance peut se définir : L'acte par lequel l'esprit attribue à ses idées une signification et une valeur au dehors de sa propre pensée. En s'ajoutant aux idées, la croyance en fait les signes ou

même les équivalents de la réalité. Bien plus, elle les identifie avec les choses mêmes.

La croyance, comme le jugement dont elle est inséparable, peut être spontanée ou réfléchie.

La croyance *spontanée* est antérieure au doute et à l'examen; elle a toutes les apparences d'une intuition immédiate des choses mêmes. Croire ainsi, c'est identifier ses propres idées aux choses.

La croyance *réfléchie* succède au doute et à l'examen. L'esprit n'y confond plus ses idées avec les choses : il établit seulement une corrélation entre les unes et les autres, il interprète ses idées comme signes des choses.

L'enfant, l'homme ignorant et irréfléchi, n'a que des croyances spontanées. La croyance réfléchie est le propre d'un esprit formé par l'expérience et l'étude. En outre, la croyance est susceptible de degrés : elle peut être plus ou moins forte, plus ou moins stable. Quand elle est absolue, entière, on l'appelle tantôt *certitude*, tantôt *foi*, selon que les motifs du jugement sont d'ordre intellectuel ou d'ordre moral et religieux. Accompagnée d'une tendance plus ou moins forte à concevoir et à croire le contraire, elle s'appelle *opinion* ou simplement *croyance*. Enfin, quand l'esprit tend en même temps et avec la même force à deux croyances qui s'excluent réciproquement, ou lorsqu'il ne tend ni à l'une ni à l'autre, cet état d'équilibre ou d'indifférence est le *doute*.

VII. **Les qualités et les défauts du jugement.** — Tout jugement se pose lui-même comme une affirmation de ce qui est. Il s'ensuit que la qualité essentielle du jugement c'est son accord avec les choses, en d'autres termes sa *vérité*. Ce que nous affirmons est-il vrai ou faux? Telle est la question capitale pour notre intelligence.

Or si l'on compare entre eux les hommes sous ce rapport, on voit que les uns ont une sorte d'aptitude ou tout au moins de facilité naturelle à discerner le vrai, tandis que les autres, dans des conditions identiques, se laissent plus volontiers induire en erreur. On dira des premiers qu'ils ont un jugement *droit* ou *sûr*, des seconds qu'ils ont un jugement *faux*. D'une manière générale, on dit d'une personne qu'elle a du *jugement*, lorsqu'elle distingue aisément le vrai du faux, surtout dans les affaires de la vie pratique, lorsqu'elle se rend compte exactement de ce qu'elle dit, de ce qu'elle fait, lorsqu'elle ne commet pas d'erreurs dans ses appréciations sur les personnes et les choses, lorsqu'elle donne de sages conseils et d'utiles avis.

Dans ce cas le jugement n'est autre chose que le *bon sens*, c'est-à-dire la rectitude naturelle de l'esprit.

On confond souvent le bon sens avec le *sens commun*. Il importe de les distinguer.

1° Le sens commun nous paraît consister dans une disposition naturelle ou acquise à accepter les idées reçues, à prendre pour guide l'expérience universelle, à tenir pour vrai ce qui a été consacré par l'opinion générale dans la suite des générations. Les penseurs s'en défient avec raison : « Voyant, dit Descartes, plusieurs choses qui, bien qu'elles nous semblent fort extravagantes, ne laissent pas d'être communément reçues et approuvées par d'autres grands peuples, j'apprenais à ne rien croire trop fermement de ce qui ne m'avait été persuadé que par l'exemple et la coutume. »

Presque toutes les grandes vérités scientifiques, beaucoup de grandes vérités morales ont été pendant longtemps rejetées et combattues comme contraires au sens commun.

2° Le bon sens a plus de spontanéité, de liberté. Son premier caractère est de voir juste, d'une vue nette, prompte et directe. Il ne rejette pas sans doute la tradition, mais s'il accepte le témoignage du genre humain, ce n'est qu'après l'avoir contrôlé.

Où le sens commun se soumet, le bon sens adhère. Le sens commun peut se passer d'attention, de réflexion; le bon sens, non; il implique toujours l'activité de l'intelligence.

Un degré supérieur dans les qualités du jugement, c'est l'aptitude à discerner des vérités plus profondément cachées, à saisir des rapports plus complexes ou plus subtils. On dit d'une personne qui est ainsi capable de voir plus avant dans les choses, qu'elle a un jugement *pénétrant;* on parlera aussi de la *finesse* de son jugement : ces qualités sont plus rares que le bon sens, mais elles sont aussi d'un usage moins nécessaire dans la pratique ordinaire de la vie.

Enfin certaines personnes peuvent bien juger, mais à la condition d'examiner et de réfléchir longuement. D'autres, au contraire, aperçoivent la vérité du premier coup, comme dans un éclair. C'est là ce qu'on appelle la *promptitude* et la *lenteur* du jugement.

VIII. **Les causes principales des erreurs de jugement.** — « Il n'est rien de plus estimable, dit Nicole, que le bon sens et la justesse de l'esprit dans le discernement du vrai et du faux. »

Cependant, quoique Descartes ait dit : « Le bon sens est la chose du monde la mieux partagée, » rien n'est plus commun que les

esprits faux. Le bon sens ne court pas les rues, quoi qu'en dise le proverbe.

Nombreuses en effet sont les causes de nos erreurs.

Tantôt on n'a pas la patience d'examiner le pour et le contre, on décide hardiment de questions qu'on ignore ou qu'on connaît à peine; on agit, on juge à la légère; on se trompe, en un mot, par défaut de réflexion. « Combien de fois, dit de Gérando, nos fautes aussi bien que nos erreurs sont nées de l'inattention et pourraient être définies, une distraction de l'âme! »

Tantôt entraînés par l'imagination, par de fausses généralisations, par la passion, nous nous laissons séduire, éblouir par les motifs les plus frivoles, par des apparences trompeuses, par des rêves. « Le premier obstacle à la formation du jugement, dit Mme Necker de Saussure, c'est la disposition naturelle qui porte à décider de toutes choses par passion. L'enfant surtout délibère peu; il veut ou il ne veut pas, il accueille ou il repousse; chez lui les raisonnements ne sont que le prétexte de la volonté. »

LECTURES

P. Janet. *Traité élémentaire de philosophie*, p. 170. — Descartes. *Méditations*, IV. — Em. Charles. *Eléments de philosophie*, t. I, ch. xxii. — Elie Rabier. *Leçons de psychologie*, liv. II, ch. xxi et xxii. — Kant. *Critique de la raison pure*, p. 40.

SUJETS A TRAITER

1. Différences qui existent entre le jugement et l'association des idées.
2. Le bon sens et le sens commun. Leurs caractères distinctifs.
3. En quoi consiste le doute méthodique de Descartes? En montrer les effets dans l'éducation.
4. « Tout le monde, dit un moraliste, se plaint de sa mémoire et personne de son jugement; » sur quoi se fonde cette préférence donnée au jugement.
5. La croyance ; quelle en est la nature? Quelles en sont les causes? Est-il vrai de dire qu'elle est uniquement un acte de la volonté?

CHAPITRE XXV

PÉDAGOGIE DU JUGEMENT

I. Principes généraux de l'éducation du jugement. — Puisque le jugement consiste à apercevoir un rapport entre deux termes rapprochés par l'esprit, la condition essentielle de sa justesse est évidemment la conception claire des termes ainsi rapprochés. Exercer les enfants à observer, à réfléchir, à abstraire et à comparer, en un mot à généraliser, c'est déjà les mettre en état de juger, de penser juste. D'autre part, comme les idées sont exprimées par des mots, l'étude de la langue maternelle, en faisant connaître aux enfants le sens exact des mots, contribue tout particulièrement à la culture du jugement.

En tout cas, la perception affirmative des rapports qui existent entre les idées, étant un véritable *acte* intellectuel, exige chez l'écolier une certaine spontanéité, une certaine liberté d'esprit. Si le maître découvre et formule lui-même ces rapports, l'intelligence de l'élève, ainsi inactive, ne peut acquérir, faute d'effort, ni cette rectitude ni cette souplesse qui caractérisent un esprit juste et exercé. En outre l'enfant n'éprouve pas cette joie qui naît de l'effort récompensé par le succès et qui est le plus vif stimulant de l'activité intellectuelle.

Penser pour quelqu'un dont on veut développer l'intelligence, autant vaudrait faire des exercices corporels pour accroître che autrui la vigueur et l'agilité musculaires.

« Je voudrais, dit Montaigne, que le Paluel ou Pompée, ces beaux danseurs de mon temps, apprissent des cabrioles à les voir seulement faire, sans nous bouger de nos places, comme ceux-ci veulent instruire notre entendement sans l'ébranler ; ou qu'on nous apprît à manier un cheval, ou une pique, ou un luth, ou la voix, sans nous y exercer, comme ceux ici nous veulent apprendre à bien juger et à bien parler sans nous exercer à parler ni à juger. »

L'idéal de l'enseignement primaire, quels qu'en soient les programmes, n'est pas d'enseigner beaucoup, mais de bien enseigner.

Sans doute il faut que les enfants emportent de l'école une somme de connaissances appropriées à leurs besoins futurs, mais il faut surtout qu'ils y aient acquis de bonnes habitudes d'esprit, le goût très vif de l'observation attentive, une tendance déjà prononcée à la réflexion, en un mot qu'ils en sortent avec une intelligence éveillée, ouverte et, dans une certaine mesure, originale.

Pour amener l'enfant à juger par lui-même, sans légèreté, sans précipitation, il convient de l'exercer par degrés au « doute méthodique » ; il faut lui faire comprendre qu'il ne doit définitivement tenir pour vrai ce qui a été consacré par l'opinion générale, que lorsqu'il l'a contrôlé lui-même avec le calme et la constance qu'exigent toutes les opérations de la pensée. La soumission passive aux opinions d'autrui est excusable et permise quand il s'agit de choses au fond indifférentes, comme l'usage, la bienséance, la mode; mais elle n'est qu'une abdication de la personnalité, une lâcheté souvent odieuse et funeste, quand il s'agit des plus hauts objets de la pensée humaine, c'est-à-dire des grandes vérités morales, sociales ou religieuses. C'est elle qui contribue à perpétuer dans les foules les préjugés, les erreurs et les plus sottes superstitions.

Les moyens de faire naître chez les enfants une disposition d'esprit favorable au libre exercice du jugement personnel, sont d'une part les encouragements du maître, les appels fréquents au sentiment de la dignité personnelle, à l'amour-propre, et, dans certains cas, l'émulation, qui excitent les écoliers à déployer leur activité d'esprit et leur inspirent, par la constatation des résultats obtenus, une salutaire confiance en eux-mêmes; d'autre part, la mise en pleine lumière, par des exemples puisés dans l'histoire, ou tirés, à l'occasion, des incidents de la vie scolaire, des conséquences fâcheuses et parfois des dangers d'une foi aveugle dans l'intelligence d'autrui, dans l'opinion commune.

Toutefois, le maître doit user de grands ménagements pour ne pas inspirer aux enfants un sentiment excessif de leur indépendance d'esprit, qui les rendrait rebelles à toute discipline intellectuelle, et ne pas engendrer en eux, par l'examen critique du pour et du contre, le scepticisme ou l'indifférence pour la recherche de la vérité. « Le problème le plus délicat de l'éducation du jugement, dit M. James Sully, est de trouver un juste milieu entre l'excès d'indépendance intellectuelle et une déférence injustifiée pour l'autorité. »

D'ailleurs cette éducation libérale ne peut être donnée avec quelque succès qu'aux enfants d'un certain âge, par exemple, à ceux du cours supérieur, déjà pourvus d'un premier fonds de vérités clairement comprises, déjà capables de se décider seuls, dans des cas déterminés, entre les deux termes d'une alternative, et de sortir ainsi du doute où ils se seraient eux-mêmes enfermés. Pour les écoliers plus jeunes et moins instruits, la discussion serait inutile et pourrait être funeste : inutile, parce que s'ils étaient parfois disposés à chercher la vérité, faute d'un premier fonds de connaissances claires, ils seraient incapables de la trouver par eux-mêmes ; funeste, parce que leur impuissance à trouver la vérité pourrait jeter en eux le trouble et le découragement et peut-être les germes d'une certaine indifférence intellectuelle contre laquelle plus tard on lutterait en vain.

Donc, avec les plus jeunes écoliers, le maître doit employer exclusivement les procédés intuitifs et leur présenter la vérité, non en l'imposant dans le sens étroit de ce mot, mais en la faisant accepter par son évidence même. Dans le cours supérieur, la discussion critique peut avoir un rôle grandissant à mesure que l'intelligence des élèves devient plus apte à se diriger elle-même.

Ainsi le maître exerce d'abord les enfants à juger des choses les plus sensibles et les plus simples, et il les amène par degrés à comprendre les vérités plus abstraites ou plus compliquées. De là l'utilité des exemples, des exercices d'application, trouvés au besoin par les élèves eux-mêmes, en commençant toujours par les exemples les plus concrets où les rapports entre les idées sont, en quelque sorte, évidents. Lorsque ces rapports sont moins apparents, le maître doit donner aux élèves le temps d'observer, de réfléchir, de comparer, de formuler leur pensée, même dans une langue incorrecte.

Les enfants ne tardent pas à constater, dans ces conditions, que la vérité est souvent difficile à trouver. Cela les dispose à ne pas avoir en eux-mêmes un excès de confiance et les prépare « au doute méthodique », qui stimule et discipline leur activité intellectuelle.

A l'occasion de ces recherches et de ces discussions critiques, le maître ne doit jamais manifester son impatience par des paroles blessantes ou par des réflexions ironiques, car l'enfant est, en général, timide, et la timidité paralyse ses facultés. La raillerie, après l'avoir intimidé, l'irrite, l'exaspère et peut le rendre haineux.

Quand un écolier se trompe, que le maître lui dise avec bienveillance qu'il a commis une erreur, et qu'il lui en fasse trouver l'origine en même temps que la vérité correspondante. La sympathie qu'il témoigne aux enfants qui se sont trompés, la patience et la douceur avec lesquelles il leur fait découvrir la vérité, outre qu'elles les amènent à reconnaître sans hésitation leurs erreurs, stimulent très vivement leur intelligence. D'ailleurs, en règle générale, un écolier qui s'est trompé après réflexion mérite d'être traité par le maître avec plus d'égards qu'un de ses camarades qui répète une vérité à l'étourdie.

De tout ce qui précède, on peut conclure que l'observation directe des hommes et des choses est la condition essentielle de l'exercice normal du jugement.

Donc les livres ne sont que des moyens accessoires de l'éducation de l'esprit, précisément parce qu'ils ne sont que des intermédiaires qui s'interposent entre les choses ou les hommes et nous.

« Ce sont, dit le moraliste anglais Blackie[1], des outils artificiels ajoutés à ceux dont nous a munis la sage prévoyance de la nature; ils sont comme le télescope et le microscope qui, en mainte recherche, nous révèlent des merveilles inconnues, mais dont l'utilité ne devrait jamais nous induire à dédaigner ou à négliger nos propres yeux. Les sources originales et réelles de la connaissance ne sont pas les livres; c'est la vie elle-même, l'expérience, la pensée, le sentiment, l'action personnelle. »

L'instruction *livresque* n'exige pas et par conséquent ne suscite pas l'énorme dépense d'activité intellectuelle qui s'impose dans l'observation directe de la réalité, pour bien voir, pour discerner le principal de l'accessoire, et surtout pour comparer et généraliser. Aussi a-t-on pu dire qu'un goût immodéré pour la lecture n'était souvent qu'une des formes de la paresse d'esprit. Voilà pourquoi des hommes d'une instruction restreinte, des paysans ou des ouvriers, par exemple, mais obligés par état d'observer de près certains faits, de n'agir dans leur intérêt qu'à bon escient, ont, dans les limites mêmes où s'exerce leur activité d'esprit, des idées précises et un jugement juste et sûr; tandis que des hommes qui ont pâli sur les livres vont les yeux ouverts sans rien voir. Ils ont une science d'emprunt « pillotée » dans les bibliothèques, alors que la véritable acquisition intellectuelle, dit Blackie, est « une assimilation vivante opérée par un organisme vivant ».

(1) *L'éducation de soi-même,* traduit par F. Pécaut.

La pensée, chez eux, n'a ni cette souplesse, ni cette force, ni cette originalité primesautière des esprits qui ont beaucoup vu et bien observé ; souvent même le style, malgré sa correction, manque de sève et de saveur. C'est donc avec raison que Montaigne recommande de « mettre en la fantaisie de l'enfant une honnête curiosité de s'enquérir de toutes choses ». — « Somme toute, ajoute-t-il, je veux que le monde soit le livre de mon écolier. Tant d'humeurs, de sectes, de jugements, de lois et de coutumes nous apprennent à juger sainement des nôtres, et apprennent notre jugement à reconnaître son imperfection et naturelle faiblesse. »

Cependant la justesse et la sûreté du jugement peuvent être alliées à un grave défaut intellectuel, à une certaine étroitesse de la pensée. Ainsi un esprit *juste,* qui discerne le vrai et le faux et qui sait pourquoi, *sûr* en même temps, c'est-à-dire juste dans les cas complexes et difficiles où il prévoit les objections et les raisons dont il faudra arguer pour les combattre, peut ne pas s'assimiler avec facilité des connaissances nouvelles, c'est-à-dire ne pas être *ouvert,* et ne pas embrasser et conserver ces connaissances, même une fois acquises avec effort, c'est-à-dire ne pas être *étendu*.

L'étroitesse d'esprit est souvent l'effet de l'ignorance. On rencontre beaucoup d'ignorants qui rejettent, même sans examen, les idées qui ne leur sont pas familières, les considérant toujours comme fausses, parfois comme dangereuses, prompts à s'effrayer outre mesure des conceptions hardies des esprits spéculatifs.

La spécialisation outrée des études peut aboutir aux mêmes résultats. Le savant lui-même qui n'a étudié, pendant de longues années, qu'une partie déterminée de la science finit par ne plus s'assimiler avec facilité les vérités qui ne se rattachent point à ses études quotidiennes, études dont l'importance devient pour lui prépondérante, universelle.

Enfin l'homme qui reste confiné dans l'exercice de sa profession est, en général, un esprit étroit, exclusif. Montaigne proteste contre cette éducation trop spéciale. « Nous qui cherchons ici de former non un grammairien ou logicien, mais un gentilhomme, laissons-les abuser de leurs loisirs, nous avons affaire ailleurs. »

Nul mieux que Blackie n'a mis en lumière les effets déprimants d'une culture professionnelle trop exclusive.

« Dans la société, dit-il, l'homme qui n'a que son habileté professionnelle n'est souvent qu'une nullité : sa qualité d'homme a dis-

paru dans ce mérite spécial. Il est marchand de cuirs et ne peut parler que de cuirs; il est homme d'étude et il sent la moisissure des livres comme le vieux fumeur sent le tabac. »

Et plus loin :

« L'expérience a toujours montré que l'élève dont l'éducation a gardé ce caractère de généralité semble au début avoir le dessous, mais qu'à la longue il finit par battre sur son terrain favori l'homme qui s'est spécialisé. Celui-ci en effet dont le champ d'études habituelles est fort limité ne connaît pas les principes mêmes sur lesquels s'appuie son art, ni les rapports de cet art particulier avec les intérêts généraux et l'esprit général de l'humanité. »

Donc, avant d'embrigader les enfants dans un métier, dans une profession, dans une position sociale, il faut autant que possible en faire d'abord des hommes.

II. **Utilité des cours de l'école pour la culture du jugement.** — Tous les exercices scolaires forment le jugement de l'enfant. Toutefois l'étude de la langue maternelle, l'enseignement de l'histoire et l'enseignement scientifique contribuent, par-dessus tous les autres, à l'éducation de cette faculté.

1° Les relations étroites qui unissent la pensée et le langage expliquent l'importance de l'enseignement de la langue maternelle pour l'éducation du jugement.

Le langage n'est pas seulement l'indispensable moyen de transmission des connaissances, la condition nécessaire de tout enseignement : il est aussi l'instrument de la pensée elle-même. D'abord vague et confuse, la pensée se décompose en parties nettement distinctes : les résultats de cette analyse sont fixés par les mots de la langue. On a ainsi, grâce à ces mots qui solidifient la pensée, des idées séparées les unes des autres et rendues en quelque sorte visibles par les signes qui servent à les exprimer. Rien ne nous fait mieux voir à nous-mêmes le contenu de notre pensée que l'obligation où nous sommes de l'exprimer à l'aide de mots et de phrases. Il y a là tout un travail qui impose à l'esprit de constants efforts : ce sont des synonymes qu'il s'agit de distinguer, des expressions dont il faut peser la valeur. Pour trouver le rapport précis entre l'idée et le mot qui lui convient, il faut réfléchir, comparer, discerner des analogies ou des ressemblances, saisir des nuances parfois très délicates. « Donner l'intelligence des mots, disait Condillac, c'est aider au développement du jugement. »

L'enseignement grammatical, dépouillé des subtilités trop techniques, en apprenant à l'enfant à s'exprimer avec correction,

l'oblige aussi à se rendre mieux compte de sa pensée. Les exercices d'analyse grammaticale, qui mettent en évidence le rôle des mots dans les propositions, et les exercices d'analyse logique, qui ont pour objet l'étude des propositions, de leurs rapports et de leur coordination régulière, s'ils sont faits avec intelligence, ne sont à tous égards que des exercices de jugement. « Une bonne grammaire, disait avec raison Condillac, serait un bon traité de logique. »

La lecture expliquée, où le maître définit les mots, analyse les idées, apprécie le style, etc., est aussi un excellent moyen de développer le jugement chez l'élève. Elle le prépare à lire seul avec fruit les œuvres des bons écrivains et lui donne souvent le goût des lectures libres, personnelles, qui élargissent la pensée et enrichissent le vocabulaire.

Mais l'exercice qui met le plus en œuvre le jugement est sans conteste celui de la composition française. L'enfant doit ici comprendre le sujet, rechercher, classer et coordonner les idées qui s'y rattachent, trouver les mots propres qui les expriment, enfin associer les mots et les propositions de la manière la plus claire et la plus logique et, au besoin, avec une certaine élégance. Toutes ces recherches, ces comparaisons exigent une grande activité de la pensée et développent, même chez les enfants, l'esprit de finesse.

2° L'histoire doit être, surtout pour les élèves du cours supérieur, non pas seulement une suite de tableaux qui présentent les faits à leur imagination d'une manière animée et pittoresque, mais une série d'événements reliés entre eux par des rapports qui doivent avoir une signification pour leur esprit. Quelles sont les causes de ces faits, quelles en ont été les conséquences ? Telles sont les questions qu'ils ne manqueront pas de se poser.

En outre, les événements historiques ne sont pas, comme les phénomènes de la nature, exclusivement régis par des lois fatales : ils entraînent pour leurs auteurs, chefs d'État, assemblées ou sociétés, une certaine responsabilité. Les enfants, guidés par le maître, doivent donc chercher non seulement à les expliquer, mais encore à les juger : exercice fécond au plus haut degré pour l'éducation de leur jugement et de leur conscience.

« Il faut enseigner l'histoire, a dit Kant, pour exercer l'entendement à bien juger. » De même Montaigne a dit : « Il pratiquera par le moyen des histoires ces grandes âmes des meilleurs siècles.....; que

mon guide se souvienne où vise sa charge, et qu'il n'imprime pas tant à son disciple la date de la ruine de Carthage que les mœurs d'Annibal et de Scipion; ni le temps où mourut Marcellus que pourquoi il fut indigne de son devoir qu'il mourût là. Qu'il ne lui apprenne pas tant les histoires qu'à en juger. »

Dans nos écoles primaires et surtout dans nos écoles rurales, l'enseignement historique peut élever l'esprit de l'enfant au-dessus de l'individu et de la famille jusqu'à l'idée de la nation. L'arrachant aux étroites préoccupations de la vie quotidienne et matérielle, il l'invite à réfléchir sur les grandes idées de la solidarité humaine, de l'évolution des sociétés et des progrès du genre humain.

« C'est ainsi, comme l'a dit Montaigne, que « de cet enseignement il se tire une merveilleuse clarté pour le jugement. Nous sommes tous contraints et amoncelés en nous et avons la vue raccourcie à la longueur de notre nez..... A voir nos guerres civiles, qui ne crie que cette machine se bouleverse et que le jour du jugement nous prend au collet, sans s'aviser que plusieurs pires choses se sont vues ?.... A qui il grêle sur la tête tout l'hémisphère semble être en tempête et orage..... Mais qui se présente comme dans un tableau cette grande image, notre mère nature, en son entière majesté ; qui se remarque là dedans, et non soi, mais tout un royaume, celui-là seul estime les choses selon leur juste grandeur. »

3° Enfin l'enseignement scientifique est une excellente école du jugement. L'étude des mathématiques, même de l'arithmétique élémentaire, inspire déjà à l'enfant une salutaire défiance pour toute idée vague et obscure, pour toute affirmation dénuée de preuve ; elle exerce sur le langage, et par suite sur la pensée, une influence décisive, la langue mathématique étant simple, exacte et claire entre toutes. Par contre, il est vrai, cette étude, si elle était exclusive, appauvrirait et rétrécirait l'esprit, le nombre des idées mathématiques étant restreint.

L'étude des sciences physiques et naturelles développe chez l'enfant le goût et l'habitude de l'observation attentive et patiente ; elle l'oblige, sans qu'il s'en doute, à abstraire, à comparer, à généraliser, à classer et par conséquent à juger. Toutefois, d'après certains savants, tels que Dumas, Pasteur, M. Berthelot lui-même, l'étude exclusive de ces sciences risquerait de rétrécir l'esprit.

Elles nous donnent, il est vrai, la précieuse habitude d'observer avec soin, mais elles n'attirent notre attention que sur des objets matériels. N'est-il pas à craindre que notre intérêt se concentre sur ces seuls objets et qu'en nous se développe outre mesure

l'esprit positif, nécessairement incomplet et borné, qui n'est pas sans danger dans la vie privée et dans la vie sociale.

« L'esprit scientifique déviant, la science se matérialise. A force de n'étudier que des faits, des esprits étroits finissent par croire que les faits sont tout. Le grand effort intellectuel de notre siècle s'est ainsi porté sur la vie extérieure; la vie intérieure a été à peu près négligée[1]. »

Aussi M. Berthelot déclare-t-il « qu'il convient de compléter l'enseignement scientifique par un enseignement littéraire auquel un homme cultivé ne saurait demeurer étranger ».

LECTURES

HERBERT SPENCER. *De l'éducation*, p. 55, 75, 84. — MONTAIGNE. *De l'institution des enfants, Essais*, liv. I, ch. XXV, édit. Compayré, p. 41. — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. II, liv. VI, ch. VI. — ROLLIN, *Traité des études*, t. III, liv. V, 3e partie, ch. 1er, § 2, 4, 5, 6. — VESSIOT, *De l'éducation à l'école*, ch. IX. p. 86-108; ch. XXI, p. 335-354. — G. COMPAYRÉ. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, p. 196, 207.

SUJETS A TRAITER

1. L'esprit critique ; ses bons effets et ses dangers. Comment peut-on le développer normalement chez l'enfant ?

2. Commenter cette parole d'un philosophe contemporain : « L'intelligence saisit, la mémoire conserve, » et en tirer des applications pédagogiques.

3. Quelle est la matière du programme dont l'étude contribue tout particulièrement à la culture du jugement, chez l'enfant, et dire pourquoi ?

(1) Wagner.

CHAPITRE XXVI

LE RAISONNEMENT

I. Nature du raisonnement. — Du jugement au raisonnement, le passage est insensible et constant. Dans la réalité, les deux opérations ne se séparent guère. Il est rare qu'un jugement soit isolé; presque toujours il se relie à ceux qui le précèdent, il prépare ceux qui le suivent : c'est ce que montrent les particules *or*, *donc*, *en effet*, etc., dont l'usage est si fréquent dans le discours et qui sont, dit Bossuet, « la marque indubitable du raisonnement ».

Raisonner, c'est juger de ce que l'on ne connaît pas par comparaison avec ce que l'on connaît; en d'autres termes, c'est conclure du connu à l'inconnu ou inférer l'inconnu du connu. Par exemple, sachant que je suis homme, j'en conclus que je suis mortel; découvrant dans une plante inconnue tous les caractères d'une euphorbiacée, je juge qu'elle doit être vénéneuse, etc.

Il s'ensuit que tout raisonnement se compose d'au moins deux jugements : l'un qui en est le *principe* et qui exprime une chose connue ou admise par avance; l'autre qui en est la *conclusion* et qui exprime la chose connue ou admise comme conséquence de la première.

Comme le jugement consiste dans l'aperception d'un rapport, on peut dire que le raisonnement consiste à apercevoir un nouveau rapport par l'intermédiaire d'un ou de plusieurs autres rapports dont il est la conséquence, qu'il est l'aperception médiate d'un rapport, en définitive, qu'il est un *jugement médiat*. Cela est surtout sensible dans les raisonnements mathématiques. Soit par exemple les rapports ou jugements immédiats, $A = B$, $B = C$, le raisonnement consiste à les rapprocher et à en tirer ce rapport ou jugement médiat, $A = C$.

Dès lors, nos connaissances peuvent se diviser en deux catégories. Les unes sont *intuitives*, c'est-à-dire s'obtiennent sans

intermédiaires, ce sont comme des vues directes de l'esprit, exemple : le tout est plus grand que la partie. Les autres sont *discursives*, c'est-à-dire demandent une démarche plus ou moins longue de la pensée et ne peuvent s'effectuer que par une série d'intermédiaires, exemple : le troisième côté d'un triangle est plus petit que la somme des deux autres. L'intelligence ressemble alors à un homme qui, ne pouvant franchir d'un seul bond un ruisseau trop large, est obligé d'y mettre des pierres et d'atteindre ainsi l'autre rive par une série de sauts successifs.

II. **Rôle du raisonnement.** — Le raisonnement a dans l'intelligence un triple rôle.

1° Il sert à *découvrir* des vérités encore inconnues; tels et tels faits que nous observons deviennent pour nous des indices d'une loi générale qui, par sa nature même, échappe à toute observation; d'une propriété donnée dans un objet, nous inférons une autre propriété que nous ne voyons pas; le passé nous révèle l'avenir, etc. Le raisonnement étend ainsi indéfiniment le champ de nos connaissances. Dans cette fonction, il est presque inséparable de l'imagination constructive ou créatrice. C'est par le raisonnement, joint à l'imagination, que le mathématicien trouve la solution des problèmes de géométrie ou d'algèbre, que le géologue reconstitue les périodes de la vie passée de notre planète, que le paléontologiste reconstruit les squelettes des animaux disparus, que le policier refait l'histoire d'un crime et découvre le criminel, etc., etc.

2° Le raisonnement sert à *prouver* des vérités encore incertaines. Ainsi, en géométrie, c'est par une suite plus ou moins prolongée de raisonnements qu'on prouve tous les théorèmes, et cette façon de prouver s'appelle *démonstration*. Dans les sciences, la preuve importe peut-être plus que la découverte : une vérité n'y passe pour telle qu'à partir du moment où elle a été prouvée. Aussi, Bossuet, considérant cette fonction comme la principale, a-t-il dit que « raisonner, c'est prouver une chose par une autre ».

3° Enfin, le raisonnement sert à *expliquer* ou à *comprendre* les vérités encore obscures. En effet, une vérité peut être connue et cependant n'être pas comprise; on en voit les indices et les preuves; on n'en voit pas encore les raisons. Comprendre une vérité, c'est savoir qu'elle a sa raison dans une autre vérité, c'est savoir qu'elle en est la conséquence, c'est donc raisonner. Cette troisième fonction du raisonnement est la plus haute; c'est à elle

qu'il doit son nom. Raisonner, cela veut dire connaître les raisons des choses, en d'autres termes, voir comment les choses dépendent les unes des autres, apercevoir leurs relations intelligibles.

III. **Espèces de raisonnement.** — Le raisonnement se présente sous deux formes différentes : *Induction* et *Déduction*.

Tantôt, ce qui nous est d'abord connu, ce sont des faits particuliers, en plus ou moins grand nombre, et nous en tirons une vérité générale : c'est alors l'*induction*. Induire, c'est conclure du particulier au général, c'est d'un nombre plus ou moins grand de faits observés tirer une loi générale. Exemple : ce bois, ce fer, ce cuivre, etc., se sont dilatés quand on les a chauffés ; donc, la chaleur dilate les corps.

Tantôt au contraire, ce qui nous est d'abord connu, c'est une vérité générale, et nous en tirons une vérité particulière : c'est alors la *déduction*. Déduire, c'est conclure du général au particulier, c'est d'une vérité générale préalablement connue ou supposée inférer une vérité moins générale. Exemple : tout corps chauffé se dilate ; or, le verre d'une lampe qu'on allume est chauffé ; donc, ce verre se dilate.

On pourrait admettre une troisième forme du raisonnement, le raisonnement par *analogie*, qui consisterait à conclure d'un cas particulier à un autre cas particulier en raison d'une ressemblance ou analogie existant entre l'un et l'autre. Par exemple : la terre est habitée, Mars et Vénus sont analogues à la terre, donc, Mars et Vénus sont habités. Ce mode de raisonnement est très fréquent chez les enfants. Il se ramène au fond à une induction et à une déduction superposées. Ainsi, de ce que la terre est habitée, l'esprit conclut plus ou moins consciemment que toute planète analogue à la terre est habitée (induction) ; et de ce que toute planète analogue à la terre est habitée, il conclut de même que Mars et Vénus sont habités (déduction).

Il n'y a donc, en définitive, que deux types de raisonnement.

IV. **L'induction.** — L'induction est une sorte de généralisation ; la généralisation ordinaire a pour résultat des idées générales : idées de gaz, de volume, de pression, etc. ; l'induction a pour résultat des propositions générales, des lois : loi de Mariotte (les volumes d'un même gaz sont en raison inverse des pressions qu'il supporte, etc., etc.).

Distinguons d'abord l'induction spontanée ou vulgaire de l'induction réfléchie et scientifique.

L'induction *spontanée* est celle des esprits sans méthode. Elle consiste à conclure d'un certain nombre (le plus souvent d'un petit nombre) de cas à tous les cas d'un même genre, en raison de leur seule ressemblance et sans que les cas sur lesquels elle se fonde aient été analysés dans le but de découvrir la cause ou la raison de leur ressemblance. Exemple : ce corps en mouvement s'est arrêté, cet autre aussi, et cet autre encore (mais pourquoi se sont-ils arrêtés ? on ne se le demande pas, on ne le recherche pas); donc, tout corps en mouvement finit par s'arrêter.

L'induction *réfléchie* ou *scientifique* se fait selon les règles d'une méthode rigoureuse. Elle consiste à conclure d'un certain nombre de cas (ordinairement le plus grand nombre possible) à tous les cas du même genre, en raison de la cause commune qui explique leur ressemblance. Elle analyse par conséquent les cas sur lesquels elle se fonde, dans le but de découvrir cette cause. Exemple : ce corps en mouvement s'est arrêté, cet autre encore, ils se sont tous arrêtés (mais pourquoi ?) à cause de la seule résistance du milieu : donc tout corps en mouvement ne s'arrête que par l'effet de la résistance du milieu. D'où cette conséquence, absolument opposée à celle de l'induction précédente, et qui est vraie, tandis que l'autre est fausse, malgré sa vérité apparente : tout corps en mouvement continue à se mouvoir indéfiniment tant qu'il n'en est pas empêché par une cause extérieure.

L'induction vulgaire n'est pas toujours et nécessairement fausse ; mais quand elle est vraie, on peut dire que c'est par accident, et par suite elle n'a aucune valeur logique ; elle ne prouve rien, c'est à proprement parler ce que les logiciens appellent un sophisme, le sophisme du *dénombrement imparfait*. D'un petit nombre de cas, elle conclut, avons-nous dit, à tous les cas du même genre ; mais le nombre fût-il aussi grand qu'on voudra, elle n'en serait pas moins incertaine. Cette induction : « tous les cygnes sont blancs », était déjà douteuse, même avant qu'on eût découvert en Australie des cygnes noirs, et cependant elle était le résultat d'une expérience constante et universelle.

L'induction scientifique repose sur la croyance à l'invariabilité nécessaire des lois de la nature, c'est-à-dire des rapports qui font dépendre les phénomènes naturels les uns des autres. Le savant croit non seulement que rien n'arrive sans cause, mais encore que les mêmes causes produisent toujours et nécessaire-

ment les mêmes effets. D'où il s'ensuit que, si nous avons une fois réussi à prouver qu'un certain phénomène A est bien la cause d'un autre phénomène B, dans tous les cas où il nous a été possible de les observer, nous avons le droit d'affirmer que partout et toujours, et nécessairement, A sera la cause de B.

Toutes les grandes lois de la physique, de la chimie, de la biologie, etc., lois de la chute des corps, des oscillations isochrones, des attractions et des répulsions électriques, lois des proportions définies, des proportions multiples, etc., etc., ont été découvertes grâce à l'emploi du procédé inductif. Des esprits investigateurs ont d'abord attentivement observé des faits et saisi des rapports fondamentaux; ils ont ensuite soumis leurs observations au contrôle d'expériences nombreuses et variées qui leur ont démontré l'invariabilité de ces relations essentielles, et enfin ils ont affirmé ces rapports dans des formules claires et précises.

La connaissance scientifique des lois de la nature a une triple utilité.

1° Elle permet de comprendre, d'expliquer les phénomènes. Si tel fait s'est produit, c'est en vertu de telles causes, visibles ou cachées. « La véritable science, a dit Bacon, c'est la science des causes. »

2° Elle permet de prévoir les phénomènes avec certitude. Telles causes étant données, tels effets s'ensuivront nécessairement. « Celui, dit Plotin, qui annonce les mouvements des planètes, les effets de certains remèdes, fait une espèce de prophétie naturelle. »

3° Enfin, elle permet de provoquer les phénomènes, de les empêcher, de les modifier à volonté. Qui tient la cause en son pouvoir suscite ou supprime l'effet à son gré. « On commande à la nature, dit Bacon, en obéissant à ses lois. La puissance de l'homme est en raison de sa science. »

Toute induction se compose des mêmes opérations intellectuelles.

1° L'esprit compare un certain nombre de faits entre eux, et il y aperçoit un rapport constant de coexistence ou de succession : tous les hommes que j'ai observés ou dont j'ai entendu parler étaient mortels.

2° L'esprit interprète ce rapport comme signe d'une loi, c'est-à-dire d'une liaison essentielle et nécessaire : ils étaient mortels parce qu'ils étaient hommes. Dans l'induction vulgaire, cette seconde phase de l'induction est très rapide, à peine consciente, presque nulle. Dans l'induction scientifique au contraire, elle est extraordinairement

développée ; car, avant d'affirmer que le rapport constaté par l'observation est en effet un rapport essentiel et nécessaire, un rapport de causalité, le savant épuise tous les procédés de la méthode.

3° Enfin de la nécessité de la loi connue ou supposée, il conclut à la généralité du rapport : donc, tout homme est mortel.

Par conséquent, au point de vue scientifique, la question capitale est de savoir si, lorsque deux faits s'accompagnent constamment l'un l'autre, c'est là une simple coïncidence ou si c'est un véritable rapport de causalité. Pour résoudre le problème, les savants observent certaines règles dont l'ensemble constitue ce qu'on appelle la *méthode inductive*. Elles ont été déterminées d'abord par Bacon, plus tard par Stuart Mill et aussi par le grand savant français Claude Bernard.

Selon Bacon, le savant doit d'abord recueillir le plus grand nombre possible de cas au moyen de l'observation et de l'expérience, puis il doit distribuer tous ces cas sur trois listes ou tables.

1° Dans la table de *présence*, il mettra tous les cas où se produit le fait dont il cherche la cause, et il notera les circonstances, principalement les antécédents présents. Par exemple, si ses recherches portent sur la rosée, il notera tous les cas dans lesquels il s'est produit de la rosée.

2° Dans la table d'*absence*, il mettra tous les cas plus ou moins semblables aux précédents, où néanmoins le fait ne se produit pas, et il notera les antécédents présents et absents ; par exemple, tous les cas où la rosée ne s'est pas produite, avec les circonstances adjacentes.

3° Enfin dans la table de *degrés* ou de *comparaison*, il mettra tous les cas où le fait croît et décroît, et il notera les antécédents qui croissent ou décroissent en même temps ; par exemple, les quantités de rosée produite.

Puis il faudra dépouiller ces trois tables et rechercher s'il n'y a pas quelque antécédent qui soit toujours présent et absent, en même temps que le fait dont on recherche la cause et qui décroisse en même temps que lui. On devra, pour le découvrir, éliminer successivement tous les antécédents qui ne remplissent pas les conditions requises jusqu'à ce qu'on en trouve un qui les remplisse.

Stuart Mill a remplacé les trois tables de Bacon par ce qu'il appelle les quatre méthodes de concordance, de différence, des variations concomitantes et des résidus, mais sa théorie ne diffère pas essentiellement de celle de Bacon.

En effet la méthode de *concordance* cherche deux cas tels qu'ils concordent uniquement par la présence d'un même antécédent, et elle conclut que cet antécédent est la cause cherchée : elle équivaut donc à la table de présence.

La méthode de *différence* cherche deux cas qui diffèrent uniquement par la présence et l'absence d'un même antécédent et elle en conclut que cet antécédent est la cause cherchée : elle équivaut donc à la table d'absence.

La méthode des *variations concomitantes* cherche deux ou plu-

sieurs cas tels qu'un même antécédent y varie et y varie seul en même temps que le phénomène étudié, et elle en conclut que cet antécédent est la cause cherchée : elle équivaut à la table de degrés.

Quant à la méthode des *résidus*, qui consiste à chercher un cas où un antécédent inconnu se combine à des antécédents connus et à lui attribuer l'effet dont la cause est inconnue, elle n'est qu'un cas particulier de la méthode de différence où le raisonnement remplace en partie l'expérimentation.

Pour Claude Bernard, la méthode expérimentale se compose de quatre procédés qui doivent se suivre et se compléter mutuellement dans l'ordre suivant : observation, hypothèse, expérimentation et induction.

Le savant observe d'abord les faits, mais avec le désir de voir sortir de cette observation une hypothèse qui les lui explique, et cette hypothèse c'est la conception anticipée d'une cause capable de les produire. Ainsi la première opération ne se suffit pas à elle-même ; elle prépare la seconde dans laquelle elle s'achève. A son tour, celle-ci prépare la troisième : l'expérimentation. De l'hypothèse, le raisonnement — un raisonnement que Claude Bernard appelle expérimental — tire des conséquences susceptibles d'être immédiatement soumises au contrôle de l'expérience. Et c'est ici qu'interviennent les tables de Bacon et les méthodes de Stuart Mill. Si la cause supposée, se dit le savant, est bien la cause véritable, il suffira de l'introduire dans un milieu artificiel suffisamment simple et constant pour y voir apparaître son effet présumé, ou au contraire il suffira de la retrancher d'un milieu d'où elle disparaîtra seule pour voir son effet présumé s'évanouir en même temps, ou enfin il suffira de la faire croître ou décroître pour que son effet présumé croisse et décroisse avec elle. Ainsi l'hypothèse se trouve immédiatement confirmée ou infirmée par l'expérimentation. De celle-ci donc résulte en quelque sorte immédiatement l'induction, car lorsque nous sommes bien certains qu'une cause que nous avons vue et fait agir dans des conditions posées par nous-mêmes a produit un certain effet, nous pouvons généraliser sans crainte et affirmer que partout et toujours cette même cause produira ce même effet.

On voit quelles précautions infinies prennent les savants pour se donner le droit d'énoncer la moindre proposition générale, et combien leurs inductions diffèrent de l'induction hâtive et téméraire de la plupart des hommes auxquels une simple poignée de faits suffit pour étayer des affirmations universelles.

V. **La déduction.** — La déduction consiste à conclure, avons-nous dit, d'un jugement général à un jugement particulier.

En possession de principes évidents par eux-mêmes, de vérités générales induites de l'expérience ou même de simples hypothèses marquées d'un certain caractère de généralité, l'esprit descend aux conséquences particulières qui en dérivent.

La forme rigoureuse du raisonnement déductif est le *syllogisme*, qui a été étudié par Aristote et dont voici un exemple très simple : Tout homme est faillible, un roi est un homme, donc un roi est faillible.

Il se compose de trois propositions telles que si l'on admet les deux premières, on est forcé d'admettre la troisième. Celle-ci s'appelle *conclusion ;* les deux autres s'appellent *prémisses*.

A leur tour, ces trois propositions sont formées par la combinaison de trois termes ou idées qui sont : 1° le terme *faillible*, qui est le plus général des trois et que pour cette raison on appelle le terme majeur ; 2° le terme *roi*, qui est le moins général, ou terme mineur ; 3° le terme *homme*, qui a une généralité intermédiaire, et qu'on appelle le moyen terme.

La première prémisse consiste dans la comparaison du moyen et du majeur : Tout homme est faillible ; on l'appelle *majeure*.

La seconde consiste dans la comparaison du moyen et du mineur : Tout roi est homme ; c'est la *mineure*.

Enfin la conclusion établit et affirme le rapport entre le mineur et le majeur.

La forme déductive réduite au syllogisme a ses avantages et ses inconvénients :

1° Elle dépouille le discours de tout ce qu'il a d'artificiel et de surabondant, pour ne mettre en relief que les parties absolument indispensables. L'argumentation se présente ainsi dans toute sa simplicité à l'esprit qui peut en distinguer nettement les erreurs ou les faiblesses.

2° Elle communique à la langue elle-même ces qualités de concision, de netteté et de rigueur qui sont les qualités essentielles de la langue française, formée d'ailleurs en grande partie à l'époque où la scolastique employait le syllogisme comme instrument universel d'exposition et de discussion dans les écoles.

En revanche : 1° Elle est impuissante à nous donner la connaissance de toutes les vérités générales, laquelle ne peut être acquise que par l'observation des faits particuliers. On peut même dire que, si la forme déductive était seule en honneur, comme au moyen âge, les sciences physiques et naturelles et par conséquent les arts industriels ne feraient aucun progrès, et l'humanité admettrait encore comme des vérités indiscutables des opinions que l'expérience a formellement démenties, comme celle de la prétendue horreur de la nature pour le vide.

2° En outre, elle accoutume l'esprit à attacher plus d'importance à la forme des propositions qu'à leur sens. Elle substitue une sorte d'algèbre abstraite et vide à la réflexion vivante de l'esprit sur ses propres idées ou à l'observation directe des faits. Elle forme des dialecticiens subtils, non des penseurs profonds et sérieux.

La déduction peut se présenter sous deux formes : l'une directe ou descendante qu'on appelle quelquefois *synthétique ;* l'autre, réflexe ou ascendante, qu'on appelle quelquefois *analytique*.

Tantôt en effet, un principe général étant donné, l'esprit cherche quels sont les cas particuliers qu'il peut en déduire ou auxquels il peut en faire l'application. Par exemple, sachant que la chaleur dilate les corps, on cherchera quels sont tous les cas, plus ou moins différents les uns des autres, dans lesquels les corps sont chauffés, et l'on découvrira par là même autant de cas, dont beaucoup encore inconnus ou inexpliqués, où ils se dilatent.

Tantôt au contraire, un cas particulier étant donné, l'esprit s'efforce de le comprendre, d'en connaître l'essence, les causes ou les effets : d'un caractère qu'il y démêle, il conclut donc à un ensemble de caractères ; d'un fait qu'il observe, à d'autres faits qui ont précédé ou qui vont suivre, et pour cela il applique à ces cas particuliers des lois connues ou supposées.

On voit que, dans cette sorte de déduction, l'esprit retourne et remonte en quelque sorte du cas particulier à la loi générale ; mais ce n'est pas une raison pour la confondre, comme on le fait trop souvent, avec l'induction.

LECTURES

Stuart Mill. *Système de logique*, traduction Peisse, t. I, p. 416, 418, 420. — Michelet. *Le peuple*, ch. IV. — A. Binet, *La psychologie du raisonnement*. — E. Rabier. *Leçons de logique*, p. 108, 110, 138, 141. — Herschell. *Discours sur l'étude de la philosophie naturelle*, p. 112, 115. — Claude Bernard. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, p. 101, 137 *passim*, p. 226, 242 *passim*.

SUJETS A TRAITER

1. Du raisonnement spontané et du raisonnement réfléchi.
2. Influence de l'étude des mathématiques sur l'esprit et sur le caractère.
3. L'étude des sciences inductives : leur influence sur l'intelligence et sur le caractère.

CHAPITRE XXVII

PÉDAGOGIE DU RAISONNEMENT

I. L'esprit scientifique. — Le raisonnement, à l'origine, se confond presque avec le jugement. Mais à mesure que l'intelligence se développe, il constitue une fonction distincte et devient, surtout chez le savant, le grand instrument de recherche de la vérité. Il convient donc d'analyser ce qu'on appelle de nos jours l'esprit scientifique pour mettre en évidence certains procédés de culture du raisonnement dans ses formes les plus élevées.

D'une manière générale, le raisonnement est un effort pour découvrir l'inconnu au moyen du connu. Or, le véritable esprit scientifique consiste essentiellement dans la connaissance et l'application des méthodes employées pour découvrir la vérité. Il n'est au fond que l'habitude de remonter de ce qu'on sait à ce qu on ne sait pas, dans toutes les circonstances de la vie. Cette habitude s'ébauche de bonne heure : « Le premier gamin, a dit M. Duclaux, qui, apercevant sur les feuilles d'une haie des traces suspectes, a eu l'idée de conclure à l'existence d'un nid et de lever la tête pour l'apercevoir, a fait preuve d'esprit scientifique. »

Sans doute le véritable esprit scientifique comporte l'aptitude à déduire avec méthode et rigueur, mais il se manifeste surtout, soit dans la science, soit dans la vie sociale, par la justesse, l'étendue et la hardiesse de ses inductions.

Donc, habituer l'enfant à observer les faits, à les comprendre, à saisir leurs rapports essentiels, c'est développer en lui l'esprit scientifique sous sa forme la plus importante.

L'observation n'est ici qu'un point de départ. Elle fournit simplement à l'esprit les matériaux du travail qui consiste à discerner les ressemblances et les différences, à rapprocher les choses d'après leurs rapports constants, à dégager les lois ou vérités générales.

« Peu d'êtres humains, dit Blackie [1], ont l'esprit assez superficiel pour se borner à étudier les faits sans les expliquer; nous voyons au contraire tous les jours que le besoin de trouver n'importe quelle cause à un phénomène, plutôt que de n'en admettre aucune, est le caractère de toute intelligence normale. En telle matière, l'écueil que les jeunes gens doivent éviter à tout prix est de trop prendre aisément l'habitude de regarder comme la vraie cause ce qui n'est qu'une circonstance ou un événement accidentel. »

Par suite, l'esprit scientifique réside moins dans la possession de nombreuses connaissances que dans de bonnes habitudes d'esprit et de caractère. Il implique la liberté de la pensée, une très grande puissance d'observation, le sentiment des difficultés de l'étude, la prudence dans les affirmations, une certaine hardiesse à trouver des solutions provisoires, à imaginer des hypothèses, la probité la plus scrupuleuse en ce qui concerne les vérifications, et enfin cette largeur de caractère qui nous fait abandonner sans arrière-pensée notre opinion pour nous ranger à l'avis de celui qui a raison. « Peu de crédulité et beaucoup de circonspection », telles sont les deux qualités essentielles du véritable esprit scientifique.

Elles ont leur importance dans la vie sociale. Elles nous mettent en garde contre nos propres passions et les entraînements du milieu en nous donnant la possibilité de rechercher froidement la vérité. Elles nous communiquent, en outre, ce qui est plus utile encore, la force d'âme nécessaire pour opposer une opinion raisonnée, éclairée, aux aveugles passions de la multitude; et cependant, quoique désintéressé, l'esprit scientifique a aussi son enthousiasme : ne faut-il pas en effet une âme passionnée pour rechercher et pour affirmer hautement la vérité, malgré les luttes qu'exigent cette recherche et la défense de la vérité découverte ?

Enfin, comme il a le sentiment profond des difficultés de la science, de sa faillibilité personnelle, le vrai savant est toujours modeste et tolérant.

II. Écueils à éviter dans la culture de l'esprit scientifique. — Toutefois la culture du raisonnement, mal comprise, peut faire naître et développer chez quelques enfants des défauts qui les rendraient plus tard, sinon insupportables, du moins fort déplaisants.

(1) *L'éducation de soi-même*, traduit par F. Pécaut.

Ainsi, certains enfants ont une tendance marquée à épiloguer sur tout, à raisonner à tort et à travers. Il est possible dès le début de les corriger de ce défaut en ne répondant pas à leurs questions indiscrètes, en leur faisant sentir qu'ils sont importuns et désagréables. Mais si l'on n'y prend garde, ce défaut s'aggrave en se manifestant sous divers aspects.

Il est en effet des hommes, même intelligents, qui n'acceptent jamais les affirmations d'autrui sans en signaler les points faibles, sans corriger ce que l'argumentation de leurs interlocuteurs présente à leurs yeux de défectueux, sans en combler les lacunes. Ce qui les pousse ainsi à ne jamais adhérer complètement à l'opinion des autres, c'est moins le désir de mettre en pleine évidence la vérité tout entière que la satisfaction intime de faire étalage de leur esprit de finesse. Ils savourent la joie de leur moindre découverte. On comprend bien vite en les écoutant qu'ils sont ravis de faire montre de leur supériorité. En réalité, ils peuvent avoir l'esprit juste, mais leur vanité les rend étroits et pointilleux.

D'autres encore, moins pourvus d'esprit et de tact, n'hésitent pas, sous l'influence d'une véritable manie, à contredire les affirmations les plus évidentes. A force de raisonner sur toutes choses pour démontrer que les autres ont tort, ils ont fini par déraisonner. Ce travers d'esprit s'accompagne presque toujours d'une irascibilité presque maladive, car les gens affligés de l'esprit de contradiction ne peuvent discuter bien longtemps sans perdre leur sang-froid et sans devenir blessants pour leurs interlocuteurs.

III. Prééminence de l'induction dans la culture du raisonnement. — L'induction étant la forme du raisonnement la plus naturelle aux enfants, doit être le procédé fondamental de la méthode d'enseignement dans les écoles primaires.

La déduction canalise en quelque sorte trop étroitement la pensée. Si elle donne à l'esprit de la rectitude, elle l'enferme dans les étroites limites de l'évidence. Les vérités générales, qui sont le point de départ de tout raisonnement déductif, s'imposent d'emblée à l'esprit sans qu'il ait eu à les découvrir ni même à les formuler. Or, l'enfant manifeste dans tous ses actes un tel besoin d'indépendance, un si vif désir de mettre en évidence sa personnalité, qu'il lui faut à tout prix expérimenter et trouver.

IV. Utilité des cours de l'école pour la culture du raisonnement. — Comme toutes les facultés, le raisonnement se forme et

se développe chez l'enfant par l'imitation et par l'exercice. Les leçons de l'école, quelle que soit leur importance, y contribuent moins que les incidents auxquels il est mêlé, que les exemples qu'il reçoit dans le milieu où il vit. Ces incidents, qui sont toujours à la portée de son intelligence, ne le laissent jamais indifférent, car il y est acteur et juge ; et d'autre part, l'influence du milieu agit sur lui continuellement, à son insu. Incidents et exemples impriment donc peu à peu à sa pensée une direction prépondérante, souvent définitive. Les leçons de l'école n'ont pas cette continuité d'action. Souvent elles dépassent la portée de son esprit ou exigent, pour être comprises, des efforts qui le rebutent. N'en saisissant pas toujours l'utilité, il ne s'y intéresse pas avec cette ardeur qui met en action toutes les forces de l'intelligence. D'autre part, la passivité à laquelle on le condamne trop souvent affaiblit son attention et paralyse sa faculté de raisonner. Enfin, les leçons de l'école sont collectives. Chaque enfant n'est donc appelé à faire un effort intellectuel vraiment utile qu'à de trop rares intervalles.

Les matières du programme dont l'étude méthodique contribue surtout à former le raisonnement sont la langue maternelle, les mathématiques et les sciences physiques et naturelles.

1° L'étude méthodique de la grammaire met tour à tour en œuvre, chez l'écolier, le raisonnement inductif, lorsque, dirigé par le maître, il trouve et formule lui-même la règle à l'aide d'exemples particuliers, et le raisonnement déductif, lorsqu'il applique à de nouveaux cas particuliers la règle ainsi découverte et formulée.

Les exercices d'analyse logique et la lecture expliquée sont aussi d'excellents moyens de cultiver le raisonnement. L'élève est en effet obligé d'analyser des pensées, c'est-à-dire presque toujours des raisonnements dont il doit comprendre et mettre en lumière le sens et la justesse.

Mais l'exercice de la composition française est sans contredit le plus utile et le plus efficace. Dégager le sens d'un passage littéraire et la façon dont l'auteur a exprimé sa pensée exige sans doute des efforts de raisonnement, mais sans qu'il y ait là une invention originale ; tandis que l'étude et le développement d'une question déterminée impliquent au plus haut degré l'activité de l'intelligence et surtout la mise en œuvre de l'esprit d'investigation et de la faculté de déduction. Tantôt en effet, s'appuyant sur des vérités connues, l'enfant découvre et formule une affirmation

générale qui les comprend et les résume; tantôt d'un principe non contesté ou d'une donnée de la question, il tire les conséquences qui en découlent.

En outre, le développement mêle et combine l'induction et la déduction, dans des proportions changeantes. Ni le raisonnement mathématique, ni l'induction purement scientifique n'offrent cette variété infinie de formes que la pensée est susceptible de revêtir lorsqu'elle s'applique aux innombrables objets de la vie domestique et sociale.

2° D'une manière générale, les mathématiques développent le raisonnement déductif. Elles habituent l'esprit à tirer d'un principe général toutes les vérités particulières qu'il contient, à passer par des transitions rigoureuses et claires d'une vérité à une autre vérité.

« Nul n'ignore que l'étude des mathématiques, a dit Mme Necker de Saussure, offre le modèle le plus parfait des procédés du raisonnement. Là, une première supposition devient un fait dont tous les autres découlent. Là, le passage du connu à l'inconnu peut se faire au moyen de gradations si bien ménagées que les difficultés se proportionnent à chaque âge, à chaque mesure de capacité. C'est, comme on l'a dit, un exercice semblable à celui de cet athlète qui, portant tous les jours le même veau, finit par porter un bœuf. »

Ernest Renan lui-même a dit:

« Je dois la clarté de mon esprit, en particulier une certaine habileté dans l'art de diviser — art capital, une des conditions de l'art d'écrire — surtout à l'étude de la géométrie, qui est par excellence l'application de la méthode syllogistique. »

Cette étude peut avoir cependant des inconvénients.

« Il est à craindre, dit d'Alembert, que l'habitude trop grande et trop continue du vrai absolu et rigoureux n'émousse le sentiment sur ce qui ne l'est pas; des yeux ordinaires trop habituellement frappés d'une lumière vive ne distinguent plus les gradations d'une lumière faible et ne voient que des ténèbres où d'autres entrevoient encore quelques clartés... Il faut s'accoutumer à passer sans peine de la lumière au crépuscule. »

Dans l'école primaire, l'enseignement des mathématiques se réduit à peu près à celui de l'arithmétique élémentaire. Dès le début, le maître doit donner aux enfants l'idée claire de la grandeur et du nombre en général en même temps que leur montrer la formation successive des nombres à l'aide d'objets faciles à manier et à compter. La numération parlée et la numération écrite, dont l'importance est telle que faire comprendre aux enfants le

principe de la numération, c'est leur faciliter l'intelligence de l'arithmétique tout entière, seront enseignées tout d'abord par des procédés concrets.

Ainsi chaque exercice fait à l'aide d'objets sera ensuite répété avec des nombres suivis du nom de l'unité choisie et enfin avec des nombres abstraits. C'est ici surtout qu'il convient de se hâter avec lenteur et de multiplier les exercices de chaque série avant de passer à ceux de la série immédiatement suivante; c'est ici que les interrogations individuelles et collectives, qui entretiennent l'émulation dans la classe, peuvent être employées avec succès.

Les quatre opérations, et même toutes les parties de l'arithmétique, doivent ainsi être enseignées en passant graduellement du concret à l'abstrait.

Toutefois, si l'on trouve assez souvent dans les écoles des élèves qui exécutent avec une certaine facilité au tableau noir ou sur le papier les quatre opérations de l'arithmétique, sauf peut-être la division, on en trouve plus rarement qui aient une vue rapide et personnelle des principaux nombres, de leurs rapports et de leurs différents modes de formation; et cependant c'est par là que l'arithmétique a une haute importance comme moyen d'exercer et d'assouplir le raisonnement chez l'enfant. Cela prouve qu'on n'emploie pas dès le début les moyens propres à faire comprendre aux élèves ce qu'on leur enseigne, c'est-à-dire les moyens intuitifs qui leur permettent de saisir par degrés les idées abstraites des nombres, et qu'on les exerce à faire des opérations avec des nombres trop grands dont ils n'ont aucune conception claire; souvent aussi qu'on leur donne à résoudre des problèmes dont les données entièrement étrangères à leur propre expérience n'ont pour eux ni signification ni intérêt.

Donc, passer graduellement du concret à l'abstrait, multiplier les exercices, surtout les exercices de calcul mental, débuter toujours par des nombres très simples à la portée des enfants et leur apprendre à y ramener tous les autres; enfin leur proposer des problèmes dont ils puissent comprendre le sens et la portée pratique, telle est la méthode rationnelle d'enseignement de l'arithmétique, où la déduction doit être perpétuellement dirigée et contrôlée par le bon sens.

3° L'étude des sciences physiques et naturelles développe partiellement le raisonnement inductif.

L'induction a pour base l'observation, soit directe et en quelque sorte passive, soit préparée et provoquée, c'est-à-dire l'expérimentation.

Faire observer les faits aux élèves, leur faire reproduire, si possible, ces faits pendant les leçons à l'aide d'expériences très simples, provoquer par des interrogations leurs réflexions et leurs réponses et les amener ainsi par degrés à dégager les vérités générales et essentielles des faits particuliers plus ou moins compliqués de circonstances accidentelles, telle est la marche à suivre.

Cette méthode offre dans la pratique de grandes difficultés. D'abord elle exige un certain outillage qu'il n'est pas toujours facile de se procurer, quelques appareils, quelques échantillons de différentes substances, l'organisation d'un petit musée et l'acquisition de gravures, de dessins destinés à être placés sous les yeux des enfants lorsque les objets eux-mêmes font défaut.

Puis, en supposant que le maître ait à sa disposition les objets nécessaires, il lui faut prendre garde de ne pas transformer la leçon en une sèche énumération de mots, de ne pas enseigner aux élèves ce qu'ils savent déjà ou au contraire de ne pas considérer comme connus des faits ignorés d'eux. Il doit éviter les digressions intempestives et s'abstenir de toute explication que les enfants ne peuvent pas comprendre. Enfin ses leçons doivent se succéder dans un ordre logique. Dans ces conditions, l'étude des sciences inductives a pour effet de réprimer plus que toute autre la tendance naturelle à trop généraliser et à généraliser trop vite et à la légère.

Ces habitudes de circonspection et de méthode, une fois acquises, grâce à l'enseignement scientifique, se retrouveront partout ailleurs, même dans l'examen des questions politiques et sociales, qui demandent, plus que toutes autres, à être étudiées avec prudence et discernement, et que les ignorants tranchent cependant avec tant de promptitude et de hardiesse.

LECTURES

Bertrand. *Eloges*, t. I. p. 79, 83. — Mme Necker de Saussure. *L'éducation progressive*, t. II liv. V, ch. ii et vi. — John Locke. *Quelques pensées sur l'éducation*, traduction Compayré, section viii, p. 110. — Bernard Pérez. *L'éducation intellectuelle dès le berceau*, p. 183, 204. — P. Janet. *Cours de psychologie et de morale*, ouvrage déjà cité, p. 269, 272. — Félix Pécaut. *L'éducation publique et la vie nationale*, p. 63.

SUJETS A TRAITER

1. L'esprit scientifique ; ses bons effets et ses dangers. Comment faut-il le développer normalement chez l'enfant ?

2. Commenter cette parole de Rivarol : « Un instrument est un raisonnement qui a pris une forme éclatante et visible. »

3. Influence de l'étude méthodique de la langue maternelle sur le développement du raisonnement chez l'enfant.

4. Comment l'étude de la géographie physique contribue-t-elle, comme l'affirme James Sully, à former le raisonnement chez l'enfant ?

CHAPITRE XXVIII

LA RAISON

I. Les lois directrices de la pensée. — Dans toutes ses opérations, abstraction, généralisation, jugement, raisonnement, l'intelligence obéit à certaines lois qu'elle suit d'abord sans en avoir la connaissance distincte, mais qui lui apparaissent, dès qu'elle est capable de réfléchir, comme les conditions nécessaires de toute pensée.

Telle est cette grande loi du jugement en vertu de laquelle nous ne pouvons croire en même temps deux propositions qui se contredisent.

On la nomme *principe d'identité* ou *de contradiction* et on la formule d'ordinaire ainsi : ce qui est, est ; une même chose ne peut pas en même temps être et n'être pas.

Telle est aussi cette grande loi du jugement et du raisonnement en vertu de laquelle une chose étant donnée, nous croyons qu'elle a nécessairement sa raison ou sa cause qui l'a fait être ce qu'elle est.

On la nomme *principe de raison* ou *de causalité*. En voici la formule ordinaire : Tout a sa raison ; rien n'arrive sans cause.

Il y a donc dans l'intelligence des principes sur lesquels elle s'appuie pour penser, selon l'expression de Leibnitz, comme nous nous appuyons sur les muscles et les tendons pour marcher même sans nous en apercevoir. Aussi les appelle-t-on *principes directeurs de la connaissance*.

Ils interviennent dans tous nos raisonnements. Par exemple, lorsque nous déduisons d'un principe donné une conséquence qui en découle, notre déduction consiste au fond à montrer que l'on ne peut pas affirmer le principe sans affirmer aussi la conséquence, parce que celle-ci rentre dans celui-là ; de sorte qu'on ne peut la nier sans nier le principe lui-même, ce qui revient à dire qu'une même chose ne peut à la fois être et n'être pas, qu'on ne

peut dire en même temps et sous le même rapport *oui* et *non* à propos du même objet.

Pareillement quand nous induisons, nous affirmons que si un fait s'est produit d'une certaine façon, c'est par l'effet d'une cause et que cette cause se reproduisant ou restant la même, le même effet nécessairement se répétera, ce qui revient à dire que rien n'arrive sans cause, que tout a sa raison.

Aussi, toutes les fois que les hommes discutent entre eux, qu'ils cherchent à se convaincre mutuellement, qu'ils essaient de prouver ou de réfuter une thèse, c'est toujours à ces principes qu'ils ont finalement recours ; l'essence de toute argumentation consiste à faire voir qu'on ne peut ou admettre ou rejeter une certaine opinion sans violer par cela même l'un ou l'autre de ces principes.

Ils sont donc les régulateurs communs de toutes les intelligences humaines. C'est grâce à eux que tous les esprits peuvent arriver à s'entendre et à se mettre d'accord. Sans eux, il n'y aurait plus de distinction possible entre la vérité et l'erreur.

II. **La définition de la raison.** — L'intelligence, considérée comme possédant naturellement ces principes et les appliquant, d'une façon d'abord instinctive et plus tard réfléchie, à toutes les opérations de la pensée, s'appelle *raison*. La raison est donc la partie la plus profonde et la plus essentielle de l'intelligence. Toutes les autres facultés, sens, mémoire, imagination, opérations intellectuelles, lui sont subordonnées, soit parce qu'elles lui servent en quelque sorte de matière, soit parce qu'elles se confondent avec son action.

Le bon sens, c'est l'usage spontané et presque inconscient de la raison. A mesure que l'intelligence grandit, la raison prend de plus en plus clairement conscience d'elle-même : c'est alors qu'elle se manifeste par les différentes opérations intellectuelles, et surtout par le jugement et le raisonnement ; c'est alors qu'elle dégage les principes des applications où ils étaient d'abord mêlés et confondus et les revêt d'une formule abstraite ; c'est alors enfin qu'elle se transforme en méthode et devient la source des différentes sciences.

III. **Énumération des principes.** — Nous n'avons distingué jusqu'ici que deux grands principes, mais on en reconnaît plusieurs autres qui peuvent, il est vrai, se ramener à ceux-là.

D'abord, on a parfois distingué le principe d'*identité*, qui se for-

mule ainsi : Ce qui est, est ; ce qui n'est pas, n'est pas; du principe de *contradiction* qui se formule ainsi : une même chose ne peut pas à la fois être et n'être pas.

On a souvent confondu le principe de *raison* et le principe de *causalité*. Cependant, on peut formuler ainsi le premier : tout ce qui est a sa raison d'être. Un philosophe contemporain, M. Fouillée, en donne cette autre formule : Tout ce qui est est intelligible, et l'appelle principe de l'*universelle intelligibilité*. En vertu de ce principe, une chose étant donnée, nous cherchons toujours à la rattacher à une autre chose dont elle dépend et qui l'explique, et cela, qu'il s'agisse d'êtres et de faits concrets ou de vérités abstraites.

Le principe de causalité se formule ainsi: Tout ce qui commence d'exister a une cause. Il semble moins général que le principe de raison. Toute cause en effet est raison ; mais toute raison n'est pas nécessairemeut cause. Par exemple, un théorème de géométrie a sa raison dans un théorème antérieur. Il ne peut être question de cause que lorsqu'il s'agit de phénomènes, par exemple en physique, chimie, histoire naturelle, etc. Dans l'ordre des vérités abstraites, en logique, en mathématiques, on peut bien parler d'un enchaînement de raisons, mais les mots de cause et d'effet n'ont plus de sens.

En vertu du principe de causalité, un phénomène étant donné, nous affirmons qu'il a été produit par un phénomène antécédent ; et quoique ce phénomène antécédent nous soit inconnu, nous sommes certains de son existence, et nous le recherchons avec persévérance, assurés que, s'il nous échappe, c'est la faute de nos moyens de connaître qui sont insuffisants, et non de la réalité qui serait irrationnelle.

Non seulement nous croyons que chaque fait a sa cause, mais nous croyons que la même cause produit toujours le même effet. Cette seconde énonciation a été souvent considérée comme un principe additionnel qui complète le principe de causalité, et on l'a appelé : principe des *lois*, principe de l'*uniformité de la nature*. La loi, en effet, c'est le rapport invariable et nécessaire qui unit les mêmes phénomènes aux mêmes causes, et l'uniformité de la nature résulte de ce que les mêmes causes agissant, les mêmes effets se reproduisent. Ce principe est la règle de toutes les inductions scientifiques et le fondement des sciences de la nature.

Aux principes de raison et de causalité on peut encore rattacher le principe de *substance* qui se formule ainsi : Tout phénomène implique une substance, c'est-à-dire un sujet durable et permanent. En vertu de ce principe, nous affirmons qu'il n'y a pas de manière d'être sans être, de qualité sans support ; par exemple, de mouvement sans quelque chose qui se meut ; de pensée, sans quelqu'un qui pense. Dans toutes les langues humaines, on retrouve la distinction des sujets et des attributs ou des noms, d'une part, et des verbes et adjectifs, de l'autre ; cette distinction est une application du principe de substance. Les notions générales de *matière* et d'*esprit* sont aussi une conséquence de ce principe.

Enfin on peut rattacher au principe de raison le principe de *finalité* ou des *causes finales* : Tout a un but. En vertu de ce principe, nous cherchons l'explication d'un fait présent, non pas seulement dans un fait passé qui en est la cause, mais aussi dans un fait à venir qui en est le but ou la fin. Ce principe paraît moins évident que les autres, et cependant nous voyons l'enfant, à propos de chaque événement dont il est témoin, poser la question : Pourquoi? plus souvent encore que la question : Par qui ou comment?

Mais l'expérience nous montre qu'il nous est le plus souvent impossible de découvrir les causes finales de la plupart des phénomènes, excepté quand il s'agit des actions accomplies par les hommes ou par les êtres vivants en général. Aussi perdons-nous plus ou moins rapidement l'habitude de nous poser la question pourquoi? sachant qu'elle est insoluble.

Tels sont les principes les plus importants de l'intelligence humaine. Si on les analyse, on voit qu'ils contiennent un certain nombre d'idées ou notions simples qui représentent les éléments constitutifs de toute pensée et qu'on a pour cette raison appelés *notions premières* ou quelquefois aussi *catégories*.

Telles sont les notions d'Être, d'Identité, de Raison, de Substance, de Cause, de Loi, et de But.

Peut-être à ces notions convient-il d'en ajouter d'autres qui ont le même caractère et jouent le même rôle sans entrer nécessairement comme elles dans la composition de principes. Telles seraient les notions d'unité et de nombre, de temps, d'espace, de vérité, de beauté, de bien, d'infini, d'absolu, de parfait, etc.

IV. Caractères des principes. — Les principes ont trois caractères essentiels : ils sont universels ; ils sont nécessaires ; ils sont à priori.

1° Universels, d'abord parce qu'ils sont communs à toutes les intelligences ; sans doute ils ne sont connus sous leur forme abstraite que d'un petit nombre d'hommes, mais tous les admettent et les appliquent, pour ainsi dire, d'instinct ; ensuite parce qu'ils sont vrais, non pas seulement d'un plus ou moins grand nombre de choses, mais de toutes choses sans exception.

2° Les principes sont nécessaires, d'abord parce que nous ne pouvons pas penser sans eux : ils sont les conditions mêmes de la pensée. L'intelligence peut manquer de telle ou telle connaissance plus ou moins importante, si l'expérience dont ces connaissances résultent lui fait défaut : par exemple, n'avoir pas les idées de poisson, d'oiseau, etc., si elle n'a jamais eu occasion de percevoir des oiseaux ou des poissons ; elle ne sera pas pour cela incapable de s'exercer. Mais si on lui ôte les principes, on lui ôte bien plus qu'une connaissance : on lui ôte la faculté même

de connaître. Nécessaires encore, en ce sens qu'ils ne peuvent pas ne pas être vrais. Nous ne croyons pas seulement qu'en fait tout a sa raison; nous croyons qu'en droit il en est nécessairement ainsi. Au contraire la loi physique la plus générale nous apparaît comme conditionnelle, non nécessaire, ou, comme disent les philosophes, *contingente*. En fait tous les corps s'attirent en raison directe des masses et en raison inverse du carré des distances, mais en droit il pourrait en être autrement; il en est peut-être autrement dans quelque partie de l'univers inaccessible à notre expérience. Si nous attribuons à cette loi une sorte de nécessité, c'est seulement dans l'hypothèse où nous l'expliquons elle-même par le principe de raison. Elle a, croyons-nous, une raison, et tant que cette raison subsistera, les faits lui seront nécessairement conformes. Par conséquent, la nécessité relative des lois induites de l'expérience présuppose la nécessité absolue des principes.

3° Les principes sont à priori, c'est-à-dire antérieurs à toute connaissance, donnés d'avance dans la structure même de l'esprit, comme la fleur et le fruit sont donnés d'avance dans la graine.

En fait, ils paraissent contemporains du premier éveil de l'intelligence. Cela ne veut pas dire qu'ils soient explicitement pensés à part des jugements ou raisonnements qu'ils régissent, mais ils sont impliqués, incorporés dès l'origine dans ces jugements et raisonnements eux-mêmes, de sorte que juger, raisonner ou appliquer les principes, c'est tout un. Certes, l'enfant nouveau-né ne formule pas cette proposition abstraite que tout phénomène a une cause; mais à propos de tout phénomène sur lequel se fixe son attention, il cherche, il suppose, et plus tard, lorsqu'il sait parler, il demande la cause.

En droit, ils sont antérieurs à toute connaissance parce qu'ils sont les conditions nécessaires de la connaissance. Connaître, nous l'avons vu, ce n'est pas seulement éprouver des sensations et se représenter des images : c'est, du moins pour l'homme, à propos des sensations et des images, apercevoir et affirmer des rapports d'identité et de liaison ou de dépendance nécessaire. Or les principes sont les lois en vertu desquelles l'intelligence humaine aperçoit et affirme de tels rapports. Il s'ensuit que les principes ne peuvent ni s'induire ni se déduire de vérités qui leur soient antérieures ; car chaque fois qu'on induit ou qu'on déduit, on les présuppose. Étant évidents, ils n'ont pas besoin

d'être prouvés; mais ils ne peuvent pas l'être, car ils sont eux-mêmes les conditions de toute preuve.

V. **Nature de la raison.** — La raison est donc moins une faculté particulière de l'intelligence que l'intelligence elle-même dans sa fonction la plus essentielle.

Elle n'est pas seulement la faculté de raisonner. Le raisonnement est bien une de ses opérations, mais non la seule, ni peut-être la plus importante. Il peut même arriver que parfois le raisonnement soit en désaccord avec la raison, comme le dit Molière dans les deux vers si connus des *Femmes savantes :*

> Raisonner est l'emploi de toute ma maison,
> Et le raisonnement en bannit la raison.

La raison est la faculté de comprendre; c'est-à-dire de voir les choses, non isolément, par fragments disjoints, discontinus, mais d'ensemble, grâce aux relations nécessaires qui les enchaînent les unes aux autres et qui permettent de les ramener à l'unité.

VI. **Rôle et formes de la raison.** — La nature de la raison explique son rôle dans la connaissance et la vie humaine.

Elle est tout ensemble le principe de la science, de la religion, de l'art et de la moralité.

Elle est le principe de la *science*, car celle-ci ne fait que reprendre et poursuivre avec plus de persévérance et de rigueur l'œuvre commencée spontanément par l'intelligence, c'est-à-dire l'application des principes d'identité et de raison à tous les ordres de choses. Ces principes que le sens commun admet et invoque d'instinct, la science les formule explicitement et elle en fait les règles toujours obéies de toutes ses démarches.

Elle est le principe de la *religion*, qui, à l'origine, se confond avec la science même, étant elle aussi une tentative pour comprendre et expliquer l'univers. Après avoir attribué tous les phénomènes à des causes multiples et souvent antagonistes, la religion s'élève à la conception d'une cause unique, universelle, à la conception de Dieu. Mais qu'est-ce que l'idée de Dieu, sinon l'idée de l'absolu qui, se développant logiquement, se complète par les idées de l'infini et du parfait? L'absolu en effet, c'est une raison qui est cause de tout le reste sans avoir elle-même de cause en dehors et au-dessus d'elle, un être tel que si nous le connaissions il nous expliquerait toutes choses et s'expliquerait lui-même. Or l'intelligence ne voit aucune raison qui puisse limiter cet être sous aucun rapport, et par conséquent elle le conçoit nécessairement comme

infini (sous le rapport de la grandeur), et comme parfait (sous le rapport de la qualité).

Elle est le principe de l'*art*, non sans doute unique et suffisant, puisque l'art est aussi le fils de l'imagination créatrice et de la sensibilité, mais nécessaire cependant, s'il est vrai qu'il n'y a point d'art véritable sans une certaine recherche de la beauté, et qu'il n'y a point de beauté sans harmonie et sans ordre. Le *goût,* qui pourrait se définir le jugement en matière de beauté et d'art, n'est pas moins que le bon sens une forme de la raison.

Enfin elle est le principe de la *moralité*. Ce même besoin d'ordre qui pousse notre intelligence à soumettre tous les phénomènes de la nature à des lois, nous le transportons dans notre propre vie; nous nous efforçons aussi de raisonner nos actes, de les conformer à des lois universelles. Nous comprenons qu'il ne serait pas raisonnable de nous permettre à nous-mêmes une certaine action si nous n'étions pas prêts à la permettre en même temps à tous les autres hommes : et voilà pourquoi nous reconnaissons la justesse et la justice de ces maximes : Ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fît; fais aux autres ce que tu voudrais qu'on te fît. La raison, ainsi tournée vers le gouvernement de la vie humaine, la raison *pratique*, pour l'appeler comme Kant, par opposition avec la raison *spéculative* tournée vers l'élaboration de la connaissance et de la science, n'est-elle pas la partie centrale et résistante, le noyau de la conscience morale, c'est-à-dire de la faculté par laquelle nous discernons le bien du mal et connaissons notre devoir ?

Marquant ainsi toutes les autres facultés de la nature humaine à son empreinte, la raison distingue l'homme du reste de la création, et c'est pourquoi, lorsqu'on a voulu définir l'homme, on l'a toujours défini par la possession de la raison : L'homme est un *animal raisonnable*. On pourrait aussi le définir, et on l'a défini, par d'autres attributs, tels que la capacité de la science, de la religion, de la moralité; mais ces définitions se ramènent au fond à la première, puisque aussi bien la moralité, la religion et la science ne sont que des conséquences de la raison.

Jointe à la volonté dont elle est inséparable, la raison fait de l'homme une *personne*. Les animaux, les choses subissent la raison, mais n'y participent pas.

VII. **La pédagogie de la raison.** — On peut poser comme principe

général de l'éducation de la raison que la raison ne peut se développer qu'en s'exerçant. Par suite, tout ce qui contribue à la mise en jeu régulière et progressive des opérations intellectuelles, abstraction, généralisation, jugement, raisonnement, contribue aussi à la culture de la raison.

Il n'y a donc pas lieu d'ouvrir ici un chapitre particulier. Cependant nous devons faire remarquer que les progrès de la raison ne peuvent guère se séparer pratiquement de ceux de la réflexion. S'il est douteux que le bon sens soit à l'origine naturellement égal en tous les hommes, ainsi que le prétend Descartes, il est certain ue l'inégalité qui les distingue plus tard sous ce rapport est due en grande partie au développement inégal de leur faculté de réfléchir. Nos premières abstractions, nos premiers jugements, nos premiers raisonnements sont spontanés; mais en cet état ils ressemblent fort à ceux dont est capable l'intelligence animale. Ce qui fait la supériorité de l'intelligence humaine, c'est qu'elle peut réfléchir sur ces opérations spontanées, d'abord très simples et très rudimentaires, se rendre compte de la façon dont elle les a faites, et les refaire en les diversifiant, à propos d'autres objets, dans d'autres circonstances, dont la complication ira désormais en augmentant à l'infini. Par la réflexion, l'homme dégage de ses premiers jugements et raisonnements les principes universels et nécessaires qui les règlent et les justifient, et une fois en possession de ces principes, il a en main une méthode avec laquelle il peut commencer à construire l'édifice entier de la connaissance et de la science.

Quant aux différents principes de la raison, principe d'identité, principe de causalité, etc., toute l'œuvre de l'éducation consiste à donner de chacun d'eux une conscience plus claire et plus distincte à l'esprit, de sorte qu'il s'accoutume à s'y référer sans cesse, à peu près comme le marin se réfère à sa boussole pour se diriger sur la mer.

Ainsi, l'étude de l'arithmétique deviendra certainement plus intéressante et plus profitable pour l'écolier, s'il voit bien que la règle suprême de tous les raisonnements et de tous les calculs, c'est la nécessité de ne pas se contredire ou de rester d'accord avec soi-même.

De même, le maître devra montrer comment toutes les observations, toutes les expériences, toutes les inductions de la physique et de la chimie appliquent et vérifient sans cesse ce grand

principe que rien n'arrive sans cause, et que les mêmes causes dans les mêmes circonstances produisent toujours les mêmes effets.

Enfin, l'étude des sciences naturelles, même élémentaires, s'éclairera pour l'enfant d'un jour plus vif s'il parvient à bien voir que tout, dans les êtres vivants, se fait selon un plan et que chaque partie de l'organisme est adaptée à sa fin.

L'éducation de la raison considérée comme faculté de juger du beau et de l'art ne fait qu'un avec celle de l'imagination créatrice.

Pareillement l'éducation de la raison considérée comme conscience morale ou faculté de juger du bien et du mal ne fait qu'un avec celle de la sensibilité morale et de la volonté.

On pourrait dire d'ailleurs que l'éducation de la raison en général se confond avec celle de l'âme tout entière, car il n'est pas, pour ainsi dire, de partie dans notre être spirituel où la raison ne plonge ses racines.

Par exemple, toutes les fois que dans notre intelligence prédominent les impressions purement sensitives, comme les sensations et les images, les opérations plus ou moins automatiques, phénomènes de mémoire brute et d'association d'idées, on constate une diminution corrélative dans la puissance et l'activité de la raison. De sorte que faire l'éducation de ces fonctions inférieures de l'esprit, c'est du même coup rendre possible et préparer l'éducation de la fonction suprême, c'est-à-dire de la raison.

Pareillement, toutes les fois que la sensibilité devient en nous trop vive, et qu'en particulier les instincts animaux, les penchants égoïstes accaparent presque entièrement la direction de notre activité, c'est toujours en condamnant la raison à une sorte de paralysie qui l'empêche de se développer, comme si, par une loi analogue à celle qui régit l'équilibre de nos organes, l'hypertrophie de la sensibilité et des instincts avait pour conséquence nécessaire une sorte d'atrophie de la raison.

Au contraire, on remarque, entre le développement de la raison et celui des sentiments supérieurs aussi bien que de la volonté, un parallélisme trop constant pour qu'on puisse le croire fortuit. Tout ce qui fortifie en nous l'énergie morale fortifie en même temps la raison, pourvu toutefois que celle-ci soit en même temps l'objet de la culture qui lui est propre.

LECTURES

BOSSUET. *Connaissance de Dieu et de soi-même*, ch. IV, § 5. — FÉNELON. *Existence de Dieu*, 1re partie, ch. III. — COURNOT. *Essais sur les fondements de nos connaissances*, ch. II. — STUART MILL. *Système de logique*, t. I, ch. V, § 3 et 4. — SECRÉTAN. *Précis élémentaire de philosophie*, p. 64, 99. — E. BOIRAC. *Cours élémentaire de philosophie*, p. 115, 141. — E. BOIRAC. *La dissertation philosophique*, p. 133, 159. — P. JANET. *Traité élémentaire de philosophie*, p. 189, 216.

SUJETS A TRAITER

1. Expliquer cette pensée de Leibnitz : « Que les principes entrent dans toutes nos pensées et qu'ils sont nécessaires pour penser, comme les muscles et les tendons le sont pour marcher, quoiqu'on n'y pense point. »
2. La raison théorique et la raison pratique. Est-il vrai de dire, comme l'a prétendu Kant, que ce sont deux facultés différentes ? En développant l'une, ne développe-t-on pas nécessairement l'autre ?
3. Quelle différence y a-t-il entre les notions premières et les vérités premières ? Donner des exemples des unes et des autres.
4. De l'origine de l'idée de cause et du principe de causalité.
5. Définir avec exactitude le principe des causes finales. En quoi diffère-t-il du principe de causalité ? Quelles en sont les principales applications ?
6. Comment a-t-on pu opposer la raison au raisonnement, ainsi que l'a fait Molière dans ce vers :

« Et le raisonnement en bannit la raison » ?

7. Y a-t-il quelque utilité à donner à l'enfant la connaissance des principes régulateurs de la pensée et de quelle manière peut-on la lui donner ?
8. Pourquoi et comment faut-il développer la raison chez l'enfant ?

CHAPITRE XXIX

LA MÉTHODE

I. — L'ÉDUCATION DE L'ESPRIT

I. **L'éducation de l'esprit.** — La conclusion qui résulte pour nous de l'étude de l'intelligence, telle que nous venons de la faire, c'est que l'esprit ne consiste pas seulement dans une collection d'idées ou de connaissances qui s'ajouteraient indéfiniment les unes aux autres au cours de la vie et qui se combineraient spontanément entre elles selon les hasards de l'expérience et de l'association des idées, mais qu'il est surtout une activité, une force intérieure qui s'exerce avec plus ou moins d'énergie et se développe d'une façon plus ou moins régulière selon les personnes, et aussi selon les directions qu'elle reçoit de la part des éducateurs, On peut dire de l'intelligence, peut-être avec plus de vérité encore, ce que Plutarque disait de l'âme : « Ce n'est pas un vase qu'il faut remplir, c'est un foyer qu'il faut entretenir. »

Le rôle de l'éducation n'est donc pas seulement d'instruire l'esprit, c'est-à-dire de le munir des connaissances indispensables en vue de telle ou telle fin particulière, mais de l'élever dans la pleine acception du terme, c'est-à-dire de porter ces diverses aptitudes naturelles au plus haut point de perfection dont elles sont susceptibles, tout en tenant compte de l'importance relative de chacune d'elles. De ces puissances, la plus haute, celle qui par sa nature même est appelée à contrôler et à diriger toutes les autres : c'est la raison ; par suite, l'éducation de l'esprit doit sans doute faire leur juste part aux sens, à la mémoire et à l'imagination, mais elle doit être surtout la culture de la raison, qui, selon l'expression de Descartes, « est ce qui nous fait véritablement hommes et nous distingue des bêtes ».

II. **Les diverses formes de l'éducation de l'esprit. — L'éducation générale et l'éducation professionnelle.** — L'éducation intellectuelle peut donc revêtir deux formes différentes, ou plutôt tra-

verser deux degrés successifs, selon qu'elle s'applique à développer d'une façon harmonieuse toutes les facultés de l'esprit, de manière à transformer l'enfant en homme, ou selon qu'elle se propose de préparer l'individu à une profession particulière, et de le pourvoir à cet effet des connaissances et des aptitudes spéciales dont il aura besoin plus tard. En un mot, elle peut être *générale* ou *professionnelle*.

Il semble bien que l'école primaire, qui reçoit les enfants avant tout autre, et qui par cela même agit la première sur des esprits encore tout neufs et tout prêts à se développer dans le sens qu'on voudra bien leur imprimer, doit se préoccuper à peu près exclusivement de l'éducation générale. L'éducation professionnelle serait plutôt réservée à des écoles d'un caractère plus spécial : écoles primaires supérieures avec sections agricole, industrielle ou commerciale, écoles techniques de commerce et d'industrie, écoles d'arts et métiers, etc.

Si les nécessités de la vie forcent les enfants du peuple à se spécialiser dans un métier plus tôt que ceux de la bourgeoisie, ce n'est pas cependant une raison pour leur refuser le bienfait d'une éducation générale qui prépare en eux l'homme et le citoyen. Bien au contraire, on doit profiter des trop courtes années passées à l'école pour faire autant que possible l'éducation de leur conscience et de leur raison.

III. Les traits caractéristiques d'un bon esprit. — Quels sont donc les traits caractéristiques de ce bon esprit que l'éducation doit se proposer de former dans chacun de ses élèves ?

Il semble qu'un bon esprit se reconnaisse à quatre signes principaux qui s'accompagnent naturellement les uns les autres.

Tout d'abord, c'est un esprit actif, libre, indépendant, qui loin de se payer de mots, de formules toutes faites, se défie des préjugés, et s'efforce d'examiner et de juger par lui-même.

C'est aussi un esprit patient, tenace, réfléchi, qui sait douter aussi longtemps qu'il faut et suspendre son jugement, au lieu de le précipiter sous l'influence de la passion ou de l'intérêt, comme le font la plupart des hommes.

C'est encore un esprit méthodique, qui procède avec ordre et par degrés, du connu à l'inconnu, du certain à l'incertain, divisant, selon les conseils de Descartes, les difficultés pour les mieux résoudre, et conduisant ses pensées des choses les plus simples aux plus composées.

Enfin c'est un esprit ouvert, qui s'intéresse à toutes choses, tâchant de tirer de tout, par une observation attentive, des éléments d'information, et les classant dans sa mémoire de façon à pouvoir les utiliser en toute occasion.

Ces qualités sont au fond celles de l'*esprit scientifique*, mais elles peuvent se déployer non moins utilement hors de la science, dans toutes les circonstances de la vie pratique.

En partie naturelles, du moins chez les âmes d'élites, elles s'acquièrent et se développent principalement par la pratique de la méthode.

II. — LA MÉTHODE ET SES PROCÉDÉS

I. **La méthode en pédagogie.** — La théorie de la méthode est, en pédagogie, la synthèse de tous les principes et de tous les procédés que nous avons successivement passés en revue dans notre étude de l'intelligence.

La méthode, en effet, est l'ensemble des moyens les plus propres à assurer non seulement la transmission des connaissances, mais encore l'éducation de l'esprit.

Est-il nécessaire de montrer l'importance de la méthode? Souvent, pour atteindre un but, plusieurs moyens s'offrent à nous. Il n'est nullement indifférent de choisir tel ou tel de ces moyens, car de ce choix dépendent la rapidité et la facilité du succès, de même que le choix de la route est une des conditions principales de la rapidité et de la facilité du voyage. « Un boiteux dans le droit chemin arrive avant un coureur qui s'égare, » a dit Bacon.

II. **Les deux procédés fondamentaux de la méthode pédagogique, l'induction et la déduction.** — D'une manière générale, la méthode d'enseignement doit être semblable à celle qu'ont suivie les savants pour la recherche de la vérité : « Les bonnes méthodes d'enseignement, a dit Leibnitz, sont toutes telles que la science aurait pu être trouvée par leur chemin. »

Comme nous l'avons déjà vu, deux voies conduisent l'esprit à la découverte de la vérité : l'induction et la déduction. Par suite, il y a deux méthodes pédagogiques : la méthode *inductive*, par laquelle l'enfant, sous la direction du maître, s'élève de la connaissance des faits particuliers à celle des vérités générales où se résume toute une partie de notre expérience, et la méthode *déductive*, par laquelle l'esprit descend des vérités générales aux faits particuliers qui en sont la conséquence et l'application.

Ainsi l'enseignement de la langue maternelle, du dessin, de la géographie, des sciences physiques et naturelles, etc., exige tout particulièrement l'emploi de la méthode inductive; l'enseignement des mathématiques, l'emploi de la méthode déductive. Faire prédominer la méthode inductive dans l'enseignement de l'arithmétique et de la géométrie serait aussi illogique que de réserver un rôle prépondérant à la méthode déductive dans l'enseignement de la physique et de l'histoire naturelle. Le choix de la méthode est donc indiqué, souvent même imposé, par la nature de la matière enseignée.

Toutefois la méthode inductive doit toujours être employée avec les plus jeunes enfants, même pour leur faire comprendre les principes essentiels de l'arithmétique et de la géométrie. On en a vu les raisons au chapitre du *raisonnement.*

D'ailleurs la méthode inductive et la méthode déductive, loin de s'exclure, s'ajoutent et se combinent dans l'enseignement, où tantôt l'induction, tantôt la déduction prédominent. La vraie méthode pédagogique est donc mixte. Si l'on veut faire comprendre à des enfants la règle de l'accord de l'adjectif avec le nom, on doit, à l'aide d'exemples à leur portée, leur faire remarquer les modifications que cet accord fait subir à l'adjectif. Ils pourront ainsi trouver et formuler la règle qu'ils appliqueront ensuite à des exemples particuliers inventés par eux-mêmes ou partiellement indiqués par le maître.

La méthode mixte est figurée par Bacon dans ce qu'il appelle une échelle double : par l'induction on monte, par la déduction on descend. Raisonner, c'est donc, à certains égards, monter ou descendre un escalier. Il importe que l'enfant s'habitue à monter et à descendre marche à marche, à raisonner sans franchir à la fois plusieurs degrés intermédiaires : ce qui l'expose à des erreurs, comme il s'exposerait à des chutes en franchissant plusieurs marches à la fois.

Sans doute la puissance de l'esprit tient à la promptitude avec laquelle il franchit les degrés de l'enchaînement des idées; mais plus l'intelligence est jeune et novice, plus il faut lui présenter ou lui faire trouver successivement et dans leur ordre logique toutes les idées intermédiaires.

Un raisonnement trop rapide et trop abrégé a ce fâcheux effet d'habituer l'intelligence à recevoir des idées incomplètement comprises et dont elle ne retient guère que la formule. Elle devient

ainsi paresseuse et moutonnière. Au contraire, la continuité logique des idées permet à l'esprit de conquérir un savoir qui lui appartiendra tout entier ; elle stimule son activité par la joie de la découverte. « Nul, a dit Bacon, ne possède réellement et à fond que les connaissances qu'il a pour ainsi dire créées lui-même. »

III. **L'analyse et la synthèse.** — L'analyse et la synthèse sont deux procédés de la méthode, différents mais inséparables. Le premier se rattache à l'induction, le second à la déduction.

L'*analyse* est la décomposition d'un tout en ses éléments constitutifs. Ainsi l'analyse chimique de l'eau a pour objet la dissociation des deux corps simples, oxygène et hydrogène, qui la composent; en grammaire, l'analyse logique est la décomposition d'une phrase en propositions ; l'analyse grammaticale, la décomposition d'une proposition en mots.

L'analyse facilite l'étude en divisant le travail, en permettant d'aborder les difficultés les unes après les autres. Par son emploi, l'esprit ne distingue pas seulement une à une les parties constitutives d'un tout, mais il en détermine aussi les rapports, car séparer à tort et à travers des parties dans un tout, ce n'est pas proprement analyser.

L'analyse est ainsi la condition de la simplicité et de la clarté de l'étude. Elle est d'ailleurs un procédé naturel à l'intelligence. Donnez un jouet à un petit enfant, vous le verrez bientôt qui, pressé par une curiosité instinctive, casse ce jouet pour voir comment il est construit.

Mais ce procédé a l'inconvénient d'isoler des notions d'ailleurs connexes et de maintenir l'intelligence dans le domaine de l'observation empirique et des vérités particulières : de là le danger des idées détachées et flottantes, si promptes à disparaître du souvenir tant que leur rapport avec les vérités générales qui les comprennent n'est pas clairement établi. A quoi bon étudier la nature des mots qui composent le discours et les rapports qui doivent les unir, si ce n'est pas pour se rendre clairement compte de la contexture de la proposition elle-même ? D'ailleurs, l'enfant qui vient de casser un jouet et d'en examiner les parties séparées s'efforce en général de le reconstituer en rapprochant les morceaux. L'analyse serait donc une opération stérile et même funeste à l'intelligence, qui est faite pour penser l'abstrait et le général, si elle n'aboutissait pas à une recomposition, à une *synthèse*.

Ce que l'analyse a séparé, la synthèse le rapproche. Ainsi en

chimie, la synthèse a pour objet la combinaison de l'oxygène et de l'hydrogène séparés par l'analyse, c'est-à-dire la reconstitution de l'eau. La synthèse a même l'avantage d'établir la justesse ou la fausseté de l'analyse, car, pour reconstituer normalement un tout, il faut en avoir exactement discerné les parties et noté les rapports qu'elles ont entre elles à mesure qu'on les distinguait.

L'analyse et la synthèse sont ainsi deux opérations qui, en s'ajoutant et en se complètant, aboutissent à l'explication scientifique des faits.

L'analyse n'est en somme que le point de départ de l'induction, qui débute par l'étude des faits particuliers et qui aboutit à la synthèse, puisqu'elle a pour point d'arrivée une vérité générale, tandis que la synthèse est le point de départ de la déduction, qui aboutit à une analyse, puisqu'elle tire d'une vérité générale les conséquences particulières.

La méthode inductive peut être aussi appelée méthode *analytique* ou *inventive*, et la méthode déductive, méthode *synthétique* ou *démonstrative*.

IV. L'intuition. — D'après ce qui précède, la méthode qui doit être employée dès le début pour donner aux enfants la connaissance claire des principes fondamentaux d'une matière du programme, c'est la méthode inductive ou analytique. C'est par l'étude du particulier que l'enfant s'élève par degrés à la conception de l'abstrait et du général.

Mais l'étude des faits particuliers peut être plus ou moins facile. Supposons qu'on veuille faire comprendre à l'enfant la règle de l'accord de l'adjectif avec le nom, on peut se servir d'exemples qui se rattachent à des faits connus de lui, à des idées qui lui sont familières, par exemple : le pantalon de Jules est noir, la blouse de Paul est noire, les souliers de Jean sont noirs. Mais si les exemples dont on se sert impliquent des affirmations dont l'enfant ne peut pas contrôler la justesse ou dont le sens trop abstrait est encore inaccessible à son intelligence, l'induction sera peut-être logique et rigoureuse, et cependant la règle ne sera pas aussi claire dans son esprit que si les exemples employés par le maître exprimaient des vérités qui frappent tout d'abord les sens.

Donc la méthode inductive ou analytique n'est vraiment féconde que lorsqu'on se sert, pour l'étude des faits particuliers, d'un procédé, l'*intuition*, qui consiste à mettre tout d'abord l'esprit de

l'enfant en contact avec le réel, avec ce qui peut être immédiatement connu. Ce mot signifie regarder à l'intérieur des choses, voir au dedans. Une connaissance dite intuitive est directe, évidente, acquise sans effort, comme celle que la vue nous donne de la lumière et de la couleur des objets.

En définitive l'intuition, c'est la perception immédiate de la vérité.

Toutes les fois que le maître part d'un fait clairement connu des enfants, pour leur faire comprendre non moins clairement une vérité inconnue, il procède par intuition. Par suite, en pédagogie, ce mot ne signifie pas nécessairement que le passage du connu à l'inconnu n'a demandé aucun effort; il signifie que l'intelligence de l'enfant a été mise en face de la vérité et en état de la saisir avec précision et clarté par les moyens les plus simples, les plus rapides et les plus sûrs. Si donc l'intuition est un des procédés essentiels de la méthode inductive, elle l'est aussi de la méthode déductive, car la méthode a toujours pour but de mener l'enfant vers la vérité et de la lui faire reconnaître d'un regard en prenant le connu pour point de départ. Ainsi, les principes fondamentaux de la géométrie, le tout est plus grand que la partie, la ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre, ne sont-ils pas saisis par l'esprit, d'un seul regard sans intermédiaire, sans démonstration?

En outre, la définition du mot intuition pris dans son sens large prouve que l'intuition sensible n'est qu'un moyen par rapport à l'intuition intellectuelle et à l'intuition morale, qui s'exercent par le jugement et par la conscience.

Pour apprendre aux enfants une loi générale comme celle de la chute d'un corps dans le vide, on met entre leurs mains un long tube de verre hermétiquement fermé dans lequel on a fait préalablement le vide en leur présence et qui contient divers objets de densité différente. En retournant rapidement ce tube, les enfants constatent que ces corps tombent au fond en même temps. La vue de ces objets tombant avec la même vitesse n'est qu'un phénomène d'intuition sensible; mais l'esprit de l'enfant, à l'aide de ces données nécessairement restreintes et limitées, conçoit cette vérité qui est pour lui évidente, intuitive, quoique abstraite et générale : tous les corps dans le vide tombent avec la même vitesse.

Dans le domaine moral, les notions abstraites de respect de

soi-même, de justice, de dévouement, etc., deviennent d'autant plus claires pour l'enfant qu'on fait plus souvent vibrer son cœur en lui montrant, par des faits dont il est l'auteur ou le témoin, l'autorité du devoir et la beauté de la vertu, ou encore au récit des actes qui mettent en relief la dignité, la bonté, l'héroïsme des grandes âmes.

En résumé, la méthode intuitive, dit M. Camille Hémon, commence par prendre pied dans la nature et dans la vision directe que l'esprit a de soi-même et des choses qu'il connaît. Dans le domaine intellectuel, elle place la connaissance concrète avant la connaissance abstraite; dans le domaine moral, elle place le sentiment avant la conception rationnelle. Des choses ou des sentiments, elle dégage ainsi par degrés des idées[1].

V. **Rôle du maître et de l'élève dans la méthode pédagogique.** — Le maître doit-il induire et déduire seul, imposant ainsi aux enfants des inductions et déductions toutes faites, ou doit-il leur réserver une part active dans l'acquisition des connaissances? Le problème se résout de lui-même si on étudie la nature de l'enfant.

Le besoin le plus impérieux du jeune écolier est le déploiement de son activité sous ses diverses formes. Rien ne lui est plus insupportable que l'immobilité ou la passivité. Ce besoin d'agir se manifeste en lui par des gestes, par des mouvements disproportionnés aux émotions qu'il éprouve et aussi par le désir d'inventer et de créer. Son activité mentale ne le cède en rien à son activité physique. Il n'est pas moins curieux que remuant. Parfois même il est plus heureux d'avoir trouvé seul une vérité que de prendre en liberté ses ébats.

Donc, le maître qui, pendant les leçons, imposerait aux élèves une passivité rigoureuse, ou ferait rarement appel à leur initiative, donnerait ainsi la preuve d'une profonde ignorance d'un des besoins les plus naturels et les plus vifs de l'enfant et par suite d'une indéniable inaptitude professionnelle. Ce qui intéresse les élèves, ce n'est pas seulement la science du maître et la clarté de son enseignement, c'est encore et surtout son habileté à provoquer leurs réflexions, à stimuler leur esprit d'investigation, à leur faire trouver peu à peu la vérité et à leur inspirer ainsi une salutaire confiance en eux-mêmes.

En classe, l'enfant doit être un agent et non un instrument; le

(1) *Eléments de psychologie pédagogique*, p. 219.

maître un guide et un conseiller qui n'aspire qu'à mettre le plus possible ses élèves en état de se passer de son concours. C'est seulement lorsque la découverte et la compréhension de la vérité exigent de leur part des efforts trop pénibles ou trop prolongés que le maître la formule et l'explique sans leur collaboration.

En somme, dans la plupart des cas, il faut, comme le dit M. Maneuvrier[1], que « l'élève juge, qu'il enseigne, qu'il loue, qu'il blâme, qu'il expérimente, qu'il raisonne. Il faut qu'il s'essaye à tout cela sous l'œil et sous la direction du maître expert et dévoué ».

Déjà Montaigne recommandait avec insistance cette collaboration de l'élève et du maître.

« Je voudrais, disait-il, que le gouverneur, selon la portée de l'âme qu'il a en mains, commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même, quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui faisant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul ; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train et juger jusqu'à quel point il doit se ravaler pour s'accommoder à sa force. »

Mais ce rôle actif réservé à l'enfant ne doit pas dépasser certaines limites.

« Il y a deux mauvaises manières d'enseigner, dit M. Maneuvrier: l'une où le maître seul est actif, l'autre où l'élève seul est actif toutes les deux aboutissent à la stérilité, au néant. »

D'une manière générale, cette coopération consiste d'abord à décomposer la difficulté totale d'un sujet en plusieurs difficultés partielles que l'élève surmonte successivement. Ainsi, le maître propose à l'examen de l'élève les cas particuliers les plus simples avant d'aborder la question dans toute sa généralité; ou bien il partage en plusieurs étapes le chemin à parcourir par le raisonnement, s'arrêtant aux diverses vérités intermédiaires par où il faut passer pour arriver au but et proposant tour à tour chacune d'elles comme si elle était elle-même le but.

En outre, c'est le maître qui choisit le sujet de la leçon, veille à ce que les explications trouvées par les élèves se succèdent dans un ordre logique, évitant ainsi les digressions oiseuses qui jettent l'incohérence dans le développement et le trouble dans l'esprit; indique les livres à lire, les morceaux à apprendre par cœur, les devoirs où les principes étudiés trouvent leur application; c'est lui enfin — et c'est la partie essentielle de sa tâche

(1) *L'éducation de la bourgeoisie sous la République.*

— qui éclaire et forme le sens moral des enfants en mettant vivement en lumière les vérités qui doivent servir de règle à leur conduite.

VI. **L'attrait et l'effort dans l'éducation.** — Par cette façon de procéder, le maître atténue les difficultés de l'étude et lui enlève la plus grande part de son aridité, non en la transformant en un jeu puéril, mais en donnant aux élèves le goût de l'effort intellectuel.

Présenter l'étude aux enfants sous la forme d'un amusement et d'un jeu, comme le voulait par exemple Basedow, le célèbre fondateur du *Philanthropinon*, serait les exposer à bien des désillusions dans la vie qui les attend plus tard et où la douleur est si étroitement liée au plaisir ; ce serait en outre paralyser le développement de leur intelligence, car l'effort, c'est-à-dire la douleur, est un stimulant nécessaire de l'activité de l'esprit.

« Le plaisir, pourvu qu'il ne soit pas trop grand, est un auxiliaire plus favorable que la souffrance ; mais d'un autre côté, celle-ci est un excitant ou un stimulant plus énergique ; sous l'influence d'une douleur vive, les forces se tendent rapidement vers un but donné... Pour nous rendre compte de la mesure dans laquelle la douleur agit comme stimulant de l'intelligence, il suffit de nous rappeler ce que nous avons bien souvent éprouvé lorsque nous étions au collège. Tout élève qui apprend une leçon par cœur se la répète un certain nombre de fois avec le livre. Il échoue complètement, et cet échec lui cause un léger chagrin. Il revient au livre, puis essaie de nouveau sans son aide. Il échoue encore, mais cette fois il se torture la mémoire pour retrouver le fil qu'il a perdu. Le chagrin de ces échecs et les efforts qu'il a faits stimulent les forces intellectuelles et éveillent une attention sérieuse et énergique. Quand l'élève reprend le livre, son esprit est bien mieux disposé à recevoir les impressions nécessaires [1]. »

La joie éprouvée par l'élève qui a résolu tout seul, avec effort, un problème difficile, qui a compris et rédigé avec correction et clarté un sujet de composition française, l'encourage plus que les témoignages de satisfaction de son maître.

Dans l'effort personnel, toutes les forces intellectuelles se concentrent, convergent vers un même but et s'entr'aident pour produire le maximum d'effet. L'intelligence se fortifie et s'assouplit, comme les muscles se développent par l'exercice.

Toutefois, si la tension d'esprit est trop forte, si l'effort est trop sensible, l'excitation cérébrale qui en résulte n'est pas moins nuisible à l'intelligence que des exercices physiques excessifs le sont

(1) A. Bain. *La science de l'éducation*, p. 26.

à la santé du corps. Il y a surmenage dans les deux cas. Mais si l'effort est proportionné aux forces de l'enfant, il est suivi de près par la récompense, car il aboutit. Or, rien n'encourage et ne réjouit l'enfant comme le succès personnel ainsi obtenu, succès d'autant plus doux que l'effort a été plus énergique. Enfin l'élève puise dans ce succès même une énergie nouvelle. C'est ainsi que son caractère se trempe et sa personnalité s'affirme. Désormais, il aura confiance en lui, il comptera d'abord sur lui, il sera prêt à l'occasion à ne pas reculer devant d'autres difficultés.

En résumé, pour rendre l'étude abordable et même attrayante aux enfants de nos écoles, surtout dans les débuts, il faut lui enlever tout ce qu'il est possible de son aridité, par l'emploi de procédés qui s'adressent aux sens et à l'imagination et par le passage méthodique du concret à l'abstrait; il faut montrer le plus tôt possible aux élèves le but et l'utilité de leurs efforts, les résultats pratiques de leurs progrès, par des applications très simples et usuelles des connaissances qu'ils ont acquises; il faut enfin et surtout les faire coopérer eux-mêmes, dans une mesure aussi large que possible, à l'œuvre du maître. Ajoutons que la bienveillance du maître, sa condescendance et sa sollicitude, qui n'excluent point à l'occasion la fermeté et la sévérité, la bonne et saine disposition des locaux, un certain confort du mobilier, une propreté rigoureuse des salles de classe et des cours de récréation, peuvent aussi contribuer à donner aux enfants du goût pour les exercices scolaires, sans enlever à l'étude des difficultés qui font pour ainsi dire corps avec elle.

VII. **L'interrogation.** — D'après ce qui précède, un des procédés les plus importants de la méthode est l'interrogation dite *socratique*, qui a pour but de faire découvrir aux élèves les vérités qu'on doit leur enseigner. En l'obligeant à chercher lui-même la vérité en présence de ses camarades, le maître excite au plus haut degré l'activité mentale de l'élève qu'il interroge. C'est qu'ici l'amour-propre est en jeu, aucun écolier ne consentant de gaieté de cœur à paraître inférieur, à provoquer peut-être le rire ou les moqueries des auditeurs par des réponses fausses ou maladroites. L'enfant, pour trouver la réponse, se replie sur lui-même et ramasse toutes ses forces intellectuelles, plus ou moins humilié, si ces efforts sont vains, heureux, s'ils aboutissent. Ses camarades ne restent pas d'ailleurs inactifs : ils cherchent aussi la vérité sous l'influence d'une émulation dont

les effets sont accrus par une contagion naturelle et rapide.

Mais c'est surtout le maître qui doit redoubler d'attention : il lui faut, en effet, observer les physionomies, exciter d'un appel, d'un mot les engourdis, calmer les impatients qui veulent répondre « les premiers », rectifier les réponses incorrectes, en faisant découvrir à leurs auteurs l'origine de leurs erreurs, empêcher les digressions banales, inutiles ou choquantes, éviter les solutions de continuité qui rendraient l'argumentation incohérente et confuse, obliger enfin les enfants à s'exprimer toujours par des phrases complètes, claires et correctes.

C'est ainsi que le maître peut discerner les intelligences molles et lentes, les intelligences rapides et faciles, les esprits un peu lourds mais sûrs, les esprits prompts mais superficiels. Sans ces interrogations, nombre d'idées fausses resteraient à jamais gravées dans l'esprit des écoliers, où ni le maître ni eux-mêmes n'auraient pu les apercevoir. L'interrogation produit, en effet, dans l'intelligence enfantine comme un bouillonnement intense et rapide qui fait apparaître en pleine lumière l'erreur et la vérité enfouies dans les profondeurs de la pensée.

Un des effets les plus certains de cette agitation mentale, c'est l'accroissement de la vivacité d'esprit et de la facilité d'élocution chez les écoliers, dont la mémoire conserve en outre plus longtemps les vérités qu'ils ont découvertes avec plus ou moins de peine.

VIII. De l'interrogation : manière de la conduire dans les leçons et dans les récapitulations. — Pour que ces interrogations soient normalement conduites, il est nécessaire qu'elles aient pour point de départ des vérités évidentes pour les enfants ou des faits dont ils ne peuvent pas encore reconnaître l'évidence, mais dont le maître leur affirme la vérité, en attendant qu'ils puissent constater eux-mêmes la justesse de ces affirmations. Voilà, dans certains cas, la part inévitable de l'autorité en matière d'éducation de la pensée.

Cela ne suffit point. L'instituteur doit encore conduire les questions de manière à faire découvrir à ses élèves la vérité *encore inconnue d'eux*, en leur faisant trouver dans l'ordre normal de succession les vérités qui la relient à celles qui ont servi de point de départ. Telle est la partie la plus délicate de son rôle.

La découverte de la vérité finale est aussi précédée de découvertes partielles, qui ont entre elles des rapports de cause à effet;

la série entière des interrogations forme donc un tout dont toutes les parties sont unies entre elles par les liens d'un rigoureux déterminisme.

Par exemple, dans l'enseignement de la géographie, l'instituteur donne aux élèves la notion intuitive des accidents géographiques, en les leur montrant dans la nature, devenue un instrument direct d'éducation; par des interrogations successives, il leur en fait trouver et comprendre les raisons d'être et il les amène, par degrés, à se rendre compte de l'action exercée sur l'homme par la situation du pays qu'il habite, sa configuration, son climat, son sol et son sous-sol, et de l'action déployée par l'homme pour modifier les phénomènes géographiques et disposer des forces naturelles afin d'en tirer le meilleur parti possible.

Par suite, s'il s'agit d'une leçon, le maître doit y déterminer, avant la classe, avec la plus grande précision, la vérité importante que les élèves peuvent découvrir; il recherche également la vérité qui doit servir de point de départ à ses questions et il coordonne avec une rigueur scientifique les interrogations qui doivent amener les enfants à trouver la vérité finale.

S'il s'agit de récapitulations, il choisit et coordonne les questions de manière à faire mettre en pleine lumière à ses élèves, non seulement les vérités essentielles qui font l'objet de chacune des leçons revisées et qu'ils connaissent déjà, mais encore et surtout les relations importantes qui les unissent. Cela dispose leur intelligence aux lumineuses analyses et aux fécondes synthèses.

Dans les cours préparatoire et élémentaire, les interrogations ont plutôt pour but de redresser les erreurs de pensée des jeunes écoliers que de leur faire trouver la vérité. Elles doivent être faites à point nommé, c'est-à-dire suggérées par les nécessités du moment; elles ne doivent pas être trop fréquentes, car les enfants de cet âge se lassent vite de cet exercice, la plupart d'entre eux se bornant alors à répéter les questions posées, auxquelles ils savent que le maître, impatient, répondra lui-même.

A partir de l'âge de neuf à dix ans, les écoliers sont graduellement exercés à ne pas suivre tous les degrés de l'enchaînement des idées, à ne formuler, dans leurs raisonnements et dans leurs ripostes, que les vérités les plus importantes; cela augmente la hardiesse et la rapidité de leur pensée. Celle-ci a d'autant plus de souplesse et d'étendue qu'elle est moins attachée aux idées secondaires et retenue par elles.

Le maître doit s'inspirer de ce besoin de la pensée enfantine, lorsqu'il prépare ses interrogations, à l'occasion des leçons qui doivent être faites aux élèves du cours moyen et du cours supérieur.

Les interrogations qui s'adressent à la mémoire n'ont pas l'importance de celles qui mettent en jeu le jugement et le raisonnement. Elles sont des interrogations de contrôle, destinées à s'assurer que les élèves ont compris et retenu les vérités enseignées dans les leçons antérieures, tandis que les interrogations socratiques proprement dites ont pour fin la découverte de la vérité.

Elles doivent être cependant liées entre elles suivant les principes de l'association logique des idées. Rien n'est plus funeste à l'éducation de la pensée que des interrogations incohérentes, qui dispersent l'attention des enfants sur les détails et empêchent les écoliers de discerner les rapports des vérités qu'ils ont apprises et retenues.

IX. **L'exposition**. — Employée seule, l'interrogation socratique présente de sérieux inconvénients. Malgré le tact et l'intelligence du maître, les diverses parties d'une leçon ne sont pas toujours coordonnées d'une manière assez logique, assez apparente; la leçon se présente à l'esprit des enfants comme une suite de détails lumineux mais sans cohésion et sans unité, comme un chaos d'idées claires.

L'interrogation exige d'ailleurs un temps beaucoup trop long. Enfin, ce qui est plus grave, si ce procédé excite, aiguise l'intelligence, il ne fait pas suffisamment appel à la sensibilité sous sa forme la plus haute, la plus noble et la plus généreuse. Lorsqu'un orateur veut émouvoir une foule, il n'interroge jamais ses auditeurs; il expose au contraire sa pensée avec chaleur, avec véhémence, faisant ainsi pénétrer dans leur âme les émotions dont il est lui-même agité.

Par suite, après avoir fait découvrir aux enfants les vérités accessibles à leur esprit d'investigation, le maître les résume. Si le sujet renferme plusieurs vérités importantes, il fait des résumés partiels dont le résumé final n'est que la synthèse. Il doit surtout parler seul, lorsqu'il veut non pas seulement convaincre, mais émouvoir ses élèves, transformer les idées claires en sentiments vifs et généreux, faire passer en un mot les vérités morales, qu'ils ont eux-mêmes découvertes, de leurs têtes dans leurs cœurs.

L'emploi exclusif de la forme expositive condamne les enfants à une passivité qui engendre l'ennui et le dégoût. Leur esprit devient paresseux et le maître se prive du meilleur moyen qu'il ait de connaître leurs aptitudes naturelles. En outre, la leçon peut à chaque instant n'être pas à leur portée. Même lorsque les vérités exposées sont très simples, la rapidité avec laquelle le maître les expose ne permet guère à la plupart des enfants de les saisir et de se les assimiler.

X. La causerie à l'école primaire. — La causerie est sans doute ce qui peut nous donner la meilleure idée de ce mélange d'exposition et d'interrogation qui convient à l'école. D'une manière générale, la vraie causerie est un entretien familier mais non banal; le ton, le langage et le style y sont tels que ceux dont on se sert dans la famille, c'est-à-dire simples, sans recherche, et libres dans une certaine mesure. Bien que ce genre de conversation n'exclue point les émotions les plus hautes, la bonne humeur, qui la rend intéressante et agréable, en est l'assaisonnement ordinaire. Chez le vrai causeur, la gaîté, discrète sans être contenue, se manifeste avec une liberté entière et conserve sans effort une juste mesure. Ce qui nous plaît, ce qui nous charme en elle, souvent à notre insu, c'est cette modération naturelle et aisée dans la gaîté. A l'école, cette gaîté douce, par une sorte de contagion, se transmet très vite aux enfants; elle les pénètre sans jeter en eux le moindre trouble. Gais sans êtres bruyants, attentifs sans effort, sans contrainte, ils sont heureux d'écouter. D'ailleurs, chez nos écoliers, la gaîté est vraiment un état d'esprit normal; en France, on peut dire qu'un enfant triste par nature est un triste enfant. Donc la causerie est une forme d'enseignement qui convient d'instinct à notre race. Ce qui accentue les effets de cette bonne humeur en la rendant visible et communicative, ce sont les gestes, les attitudes et surtout la physionomie du causeur. Chez lui, les idées et les émotions se succèdent, d'ordinaire promptes et sincères; elles se traduisent avec vivacité par des mouvements expressifs et des jeux de physionomie qui ont par moments une étonnante puissance de suggestion. Peut-être n'écoute-t-on pas toujours le causeur avec autant d'intérêt qu'on le regarde. En général cependant, la parole se plie dans la causerie aux exigences de la pensée; elle est simple et à la portée de l'auditoire; les termes savants, les fleurs de rhétorique la dénaturent et la déparent. Cette simplicité est naturelle: on sent que le causeur est plein de son sujet et que, chez lui, la pensée se déroule sans contention d'esprit avec une facilité qui fait croire aux auditeurs que le sujet de l'entretien n'exige, pour être compris, aucun effort. Or, surtout chez les enfants, cette conviction est déjà un stimulant de l'attention. D'ailleurs, dans les conditions normales, la causerie est claire; on ne cause pas lorsqu'on ne connaît une question que d'une manière imparfaite; on «parlote» et souvent

on bredouille. Les vrais causeurs plaisent parce qu'ils sont vite compris ; par une sorte d'intuition, il devinent ce qui convient à leurs auditeurs ; là est leur suprême habileté. L'expression employée est-elle équivoque ou obscure, le causeur n'hésite pas à la compléter, à l'éclaircir, à rendre la même pensée par des termes différents. Ces retours en arrière, ces répétitions, qui choqueraient dans un discours, donnent à la causerie de la variété et du mouvement.

A l'école, la causerie admet en outre l'emploi des interrogations. Le maître n'éprouve aucune gêne à s'interrompre pour interroger les enfants. Devant l'instituteur qui cause familièrement, les élèves se sentent à l'aise; entrant volontiers en communication avec lui, ils sont plus portés à lui poser à leur tour des questions. La causerie prend ainsi par moments la forme dialoguée, la vraie forme de l'enseignement dans nos écoles populaires. Le maître qui s'écoute parler, qui pérore, est trop solennel, trop distant ; les enfants intimidés croiraient accomplir une véritable profanation en élevant la voix devant lui; ils aiment mieux se taire, s'ennuyer, ne pas comprendre. Les digressions ne doivent pas être systématiquement bannies de la causerie; elles sont pour l'esprit des enfants, comme les joies de l'étape pour le soldat.

Certaines incorrections, qu'on ne tolérerait point chez l'orateur, ne sont nullement déplaisantes dans la causerie vive et familière; elles choquent moins qu'une correction académique. La succession rapide des idées ne permet pas toujours au causeur de faire, en temps opportun, le choix judicieux des termes et d'observer rigoureusement les principes de la grammaire. Sa langue peut donc être parfois heurtée et même incorrecte, mais on sent que le causeur, au lieu de s'écouter parler et de s'admirer, ne songe qu'à intéresser ses auditeurs, et cet abandon de soi a déjà l'attrait de la grâce.

Toutefois la causerie n'exclut pas le pathétique, qu'il ne faut pas confondre avec la déclamation. A certains moments, en effet, l'émotion peut s'emparer du causeur par un progrès presque imperceptible; ses gestes et sa physionomie se modifient peu à peu et, sans qu'il en ait conscience, sa parole devient lente et grave.

C'est alors que le maître qui cause peut lire sans effort sur la physionomie de la plupart des écoliers les émotions ressenties par chacun d'eux; l'influence du milieu accentue ses propres sentiments. C'est alors seulement qu'il peut devenir un véritable orateur et que la causerie peut exercer sur la sensibilité des enfants une très haute influence éducatrice, l'émotion profonde et sincère du maître formant contraste avec sa bonne humeur habituelle. Ce qu'il faut éviter à tout prix, c'est l'ironie qui, jetant le ridicule sur ce qu'on doit respecter, dessèche et pervertit l'âme de la jeunesse. Elle dispose les jeunes gens à surenchérir sur les idées les plus étranges et les plus paradoxales. Dans l'école, le vrai causeur est plutôt un homme convaincu et un brave homme qu'un homme spirituel, dans le sens mondain de ce terme.

Pour ces motifs, la causerie peut avoir une incomparable puissance éducatrice dans les leçons de l'école.

IX. Conclusion. — Mais quelle que soit l'importance de la méthode et de ses procédés, la méthode, après tout, n'est qu'un instrument : c'est le maître qui est l'agent. L'âme de l'enseignement, l'âme de l'école, c'est l'âme du maître. Voilà pourquoi la même méthode et les mêmes procédés, employés par deux maîtres, peuvent produire des résultats différents. Au-dessus des règles plane l'inspiration. Tout le monde peut apprendre les règles, mais les règles par elles-mêmes ne sont que des formules sans efficacité et sans vie. Pour vivifier ces règles, pour les rendre fécondes, il faut le sentiment, la foi, les illuminations subites, l'art en un mot à la fois subtil et pratique comme la vie elle-même. Il faut l'amour de la profession, l'amour de l'enfance, la vocation profonde qui adapte, sans effort et avec la précision de l'instinct, les principes de la science pédagogique aux exigences soudaines et changeantes de l'éducation, aux besoins de l'enfant, cet être « ondoyant et divers »; il faut surtout cette intuition rapide des mouvements intérieurs de l'âme qui, chez le maître, correspond au diagnostic prompt et sûr du médecin. Donc le maître doit jouir d'une liberté professionnelle aussi large que possible, car diriger étroitement son activité en lui dictant des règles strictes, en lui imposant des moyens d'actions déterminés, c'est étouffer sa personnalité, ou du moins empêcher son plein épanouissement pour en faire un décalque, une copie d'un modèle officiel, d'un type uniforme et réglementaire. Il est moins nécessaire de lui tracer des règles que d'encourager son initiative, de l'exciter à faire preuve d'originalité, de provoquer, de stimuler son ardeur. L'idéal de l'éducateur, c'est l'union intime et la parfaite harmonie de la méthode et de la vie; mais, s'il fallait choisir, mieux vaudrait peut-être la vie sans la méthode que la méthode sans la vie.

LECTURES

DESCARTES. *Discours sur la méthode*, IIe partie. — STUART MILL. *Système de logique*, liv. II. — LIARD. *Les définitions géométriques et empiriques*. Logique. — RABIER. *Leçons de philosophie*, logique, ch. XVI. — E. BOIRAC. *Recueil de morceaux choisis*, etc., p. 294, 342. — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. I, liv. IV, ch. XIII et VIII. — A. BAIN. *La science de l'éducation*, liv. II, ch. IV. — HERBERT SPENCER. *De l'éducation*, p. 75, 84, 107, 113. — P. JANET et R. THAMIN. *Cours de psychologie et de morale*, 1re année, p. 67, 70. — ROLLIN. *Traité des études*, liv. V, art. 10. — MICHELET. *Le peuple*, ch. VII, p. 193-196. — GRÉARD. *Education et instruction*, t. II, p. 137-142.

SUJETS A TRAITER

1. L'éducation de l'esprit : l'éducation générale et l'éducation professionnelle. Les traits caractéristiques d'un bon esprit (*indiqué par le programme de 3e année*).

2. La méthode : méthode de recherche et méthode d'enseignement, principales applications (*programme de 3e année*).

3. De l'intuition intellectuelle et morale; parti qu'on en peut tirer dans l'éducation.

4. Des procédés scolaires propres à faire trouver, comprendre et retenir (*programme de 3e année*).

5. De l'interrogation : manière de la conduire dans les leçons et dans les récapitulations.

6. De l'usage du livre de classe à l'école primaire. Comment les enfants doivent s'en servir (*programme de 3e année*).

7. Des devoirs écrits, leur importance. Danger d'en faire abus (*programme de 3e année*).

8. Commenter cette parole de Bacon : « Un boiteux dans le droit chemin arrive avant un coureur qui s'égare, » et mettre ainsi en évidence l'importance de la méthode dans l'enseignement.

9. Commenter cette pensée d'un philosophe contemporain : « L'élève ne doit pas seulement apprendre, il doit encore apprendre à apprendre. Acquérir de bonnes habitudes intellectuelles, c'est mieux que d'acquérir des notions. » En tirer des applications pédagogiques.

10. Expliquer par des exemples cette maxime de Descartes : « Ce n'est pas assez d'avoir l'esprit bon, mais le principal est de l'appliquer bien. »

11. Commenter ces paroles de Talleyrand : « Les méthodes sont pour les instituteurs ce que ceux-ci sont pour les élèves. »

12. De la démonstration : ses règles, ses diverses espèces.

13. Nature, difficultés et règles de l'observation.

14. Différences entre l'expérimentation et l'observation; nature et portée de l'expérimentation.

15. Méthode et procédés relatifs à l'enseignement de l'arithmétique dans l'école primaire.

CHAPITRE XXX

LE LANGAGE
RAPPORTS DU LANGAGE ET DE LA PENSÉE

I. **Les signes.** — La pensée humaine est inséparable du langage, qui sert non seulement à l'exprimer, mais encore à la former.

Les éléments du langage s'appellent signes. D'une manière générale, on entend par signe tout fait sensible qui nous révèle un autre fait, lequel, par nature ou par accident, ne tombe pas sous les sens. La rougeur est signe de la honte; la fumée est signe du feu.

L'intelligence humaine peut transformer en signes tous les phénomènes que des rapports nécessaires lient entre eux. L'interprétation de ces signes se fait par association des idées et raisonnement : le signe suggère par association l'idée de la chose signifiée, et de l'existence du signe, le raisonnement conclut à l'existence de la chose.

II. **Les signes naturels et artificiels.** — L'homme n'interprète pas seulement les signes; il en produit, il en invente lui-même.

En effet, tous les états de conscience tendent plus ou moins, à se manifester, à s'exprimer au dehors, par des phénomènes corporels, soit visibles (physionomie, gestes, etc.), soit oraux (cris, chants, paroles, etc.). Ils ont donc leurs signes propres qui sont de deux sortes : naturels et artificiels.

Les signes naturels expriment surtout et directement les états de sensibilité (sensation, émotion, besoin, peut-être aussi volonté.) Comme ils sont liés par la nature même aux états qu'ils signifient, tous les hommes les emploient et les comprennent sans conventions et sans apprentissage. Ils forment une sorte de langue universelle, très expressive et très confuse à la fois, impropre à l'échange des idées, très propre à la communication des sentiments.

Les signes artificiels n'expriment directement que les opérations de l'intelligence; ils sont intellectuels et non affectifs. Le

rapport qui les lie aux idées est l'œuvre de la volonté et non de la nature ; aussi sont-ils conventionnels; il faut être instruit de la convention qui fixe leur sens pour pouvoir les employer et les comprendre. Ils forment donc des langues spéciales susceptibles de se compliquer et de se perfectionner indéfiniment pour correspondre au développement progressif de la pensée. La transition est d'ailleurs insensible des signes naturels aux signes artificiels; on peut le voir en étudiant les trois grandes sortes de langage : la mimique, l'écriture, la parole.

III. **Le langage, les diverses espèces de langage.** — On nomme langage tout système de signes plus ou moins artificiels ou conventionnels dont les hommes se servent pour la communication de leur pensée.

Le langage de geste ou *mimique* a dû, à l'origine, accompagner et comme doubler la parole : chez certaines tribus sauvages la parole, dit-on, ne peut pas se comprendre sans le geste; on sait aussi quelle importance avait la mimique chez les anciens. Actuellement, elle n'est guère en usage que chez les sourds-muets, qui se servent d'ailleurs de deux langages : l'un entièrement artificiel, dû à l'abbé de l'Epée, où chaque geste représente une lettre de notre alphabet, et dont ils usent pour communiquer avec les autres hommes; l'autre, évidemment dérivé des signes naturels, où chaque geste exprime directement une idée, et dont ils usent pour communiquer entre eux.

L'*écriture* est d'abord sortie du dessin; elle a été un dessin abrégé et plus ou moins conventionnel où chaque caractère exprimait directement une idée : telle est l'écriture idéographique des Egyptiens, des Chinois; puis elle est devenue phonétique; chaque caractère est non plus le signe d'une idée, mais d'un son, d'abord d'un son complexe, d'une syllabe (écriture syllabique des Assyriens), puis d'un son simple, voyelle ou consonne (écriture alphabétique de Phéniciens, adoptée par les Juifs, les Grecs, les Latins, etc.).

La *parole* est le langage par excellence : elle se compose de sons articulés et significatifs ou de mots, et a revêtu dans l'humanité d'innombrables formes, plus ou moins spéciales à chaque peuple ou à chaque race et qui sont les langues.

IV. **Les rapports du langage et de la pensée.** — Le langage et la pensée réagissent perpétuellement l'un sur l'autre.

En premier lieu, c'est la pensée qui crée le langage, et par pen-

sée, il faut entendre ici moins le déroulement spontané des images par leur association automatique que cette activité intellectuelle qui crée d'abord les idées et s'en sert pour juger avec réflexion. Sans la pensée en effet, les mots ne sont plus que des sons vides et inertes. Ne croyons pas qu'ils emportent leur signification avec eux-mêmes : c'est la pensée seule qui la leur donne; c'est elle qui la modifie, l'élargit ou la resserre; c'est elle enfin qui invente des mots nouveaux pour exprimer des idées nouvelles. La vie du langage est une vie empruntée ; elle n'est que le reflet de la vie de la pensée.

La pensée n'influe pas moins sur la syntaxe que sur le vocabulaire : les lois de la syntaxe, en effet, traduisent les lois mêmes de la pensée. Or, le discours ne se conforme pas de lui-même à ces lois : quelle que soit la puissance de l'habitude, nous ne sommes jamais dispensés complètement du soin de les appliquer : dès que la pensée se distrait ou se trouble, les liens des mots et des phrases se relâchent et se dénouent.

Mais le langage à son tour réagit sur la pensée, et cela de deux manières différentes : 1° il sert à la communiquer; 2° il contribue à la former.

Au premier point de vue, le langage fixé par l'écriture, transmet à chaque nouvelle génération le trésor de découvertes et de pensées accumulé par les générations précédentes : il est en quelque sorte la mémoire de l'humanité.

Mais en se communiquant ainsi à nous par l'intermédiaire du langage, la pensée de nos devanciers contribue à former la nôtre à son image. Tout vocabulaire, en effet, est une classification; toute syntaxe est une logique : sans nous en apercevoir, en apprenant une langue, nous apprenons à voir les choses et à lier les idées comme le faisaient ceux qui la parlaient avant nous ; nous héritons à notre insu de leur méthode et de leur esprit. De là l'extrême importance pédagogique de l'étude des langues, soit de la langue maternelle, soit surtout des langues étrangères. « Savoir plusieurs langues, disait un Ancien, c'est avoir plusieurs âmes. »

Cette seconde influence devient plus manifeste si on étudie l'usage intérieur de la parole. Nous ne pensons guère sans penser à nous-même ; la pensée est un monologue intérieur. « L'homme, disait de Bonald, pense sa parole et parle sa pensée. »

Le rôle du langage à ce point de vue est triple : il fixe la pensée, il l'éclaircit, il la simplifie.

D'abord il fixe la pensée, parce que sans les mots auxquels elles sont associées, certaines idées, les plus importantes, les idées abstraites et générales, seraient incapables de survivre aux opérations qui les tirent des sensations et des images. Sans langage donc, l'abstraction et la généralisation seraient stériles, et la pensée humaine ne dépasserait guère le niveau de la pensée animale. En outre, les idées de toutes sortes, une fois associées à des mots, bénéficient de la facilité avec laquelle les mots s'impriment et persistent dans notre mémoire. Enfin, toute idée incorporée à un mot devient pour l'esprit un objet aussi fixe, aussi précis que le mot lui-même.

En second lieu, le langage éclaircit la pensée. Ainsi devenue sensible et pour ainsi dire matérialisée dans les mots, elle peut être décomposée à loisir. Ce travail d'analyse et de synthèse, le langage le rend, non seulement possible, mais nécessaire. On ne peut en effet, exprimer aux autres ce que l'on pense sans énoncer et par conséquent sans distinguer successivement les éléments de la pensée, sans marquer du même coup les rapports qui les unissent, et l'on garde l'habitude de faire pour soi, dans son for intérieur, ce que l'on fait sans cesse pour les autres.

Enfin, le langage simplifie la pensée, et en la simplifiant l'allège et l'accélère parce qu'il substitue les mots, les formules, non seulement aux images, mais aux idées mêmes. L'esprit n'a pas besoin d'évoquer à chaque fois ou de recommencer toute une série d'opérations ; il ne pense qu'un signe et c'est comme s'il pensait les choses. Cela est surtout visible dans les sciences mathématiques, par exemple en algèbre.

V. Le style et l'écrivain. — Cette étroite union du langage et de la pensée explique la haute valeur du style en littérature. Le style, selon la définition de Buffon, est l'ordre et le mouvement que nous mettons dans notre pensée, et par cela même dans son expression.

D'une part, il est nécessairement conforme au génie de la langue employée par l'écrivain, et par ce côté il exprime toujours plus ou moins fidèlement l'esprit d'une nation, d'une race, et c'est pour cela aussi que chaque langue a en quelque sorte son style propre, et que l'on a pu dire du français, par exemple, qu'il était par excellence la langue de la franchise et de la clarté.

Mais, d'autre part, le style exprime encore la nature propre et originale de l'écrivain, sa façon personnelle de voir et de comprendre les choses et aussi sans doute de les sentir; de là le mot si souvent cité de Buffon : « Le style, c'est l'homme. »

VI. **La langue universelle.** — L'importance du langage pour la pensée est si considérable, et les obstacles apportés aux progrès de l'esprit humain par l'imperfection et la diversité des langues naturelles sont si sensibles, qu'un grand nombre de philosophes, Bacon, Descartes, Leibnitz, Locke, Condillac, Ampère, se sont demandés s'il ne serait pas possible d'inventer une langue artificielle, plus parfaite que les langues naturelles, et dont l'usage pourrait être universel.

Si par langue universelle on entend une langue destinée à remplacer toutes les autres dans l'usage courant des hommes de la terre entière, c'est là une pure utopie. Il serait, en effet, pratiquement impossible de faire adopter cette langue par tout le monde, à l'exclusion des langues nationales, et surtout d'empêcher qu'elle ne se modifie avec la structure des organes et les habitudes d'esprit des différents peuples.

Mais une langue universelle, ou pour mieux dire *internationale*, qui jouerait le rôle spécial d'*auxiliaire* pour les communications diplomatiques, commerciales, scientifiques, etc., est parfaitement possible. Le latin, le français ont joué plus ou moins ce rôle, à diverses époques. On peut même dire que pratiquement le problème est aujourd'hui résolu par la géniale invention du médecin russe Louis Zamenhof, l'espéranto.

LECTURES

EGGER. *La parole intérieure.* — WHITNEY. *La vie du langage.* — DARWIN; *L'expression des émotions.* — MAX MULLER. *La science du langage et Nouvelles leçons sur la science du langage.* — DARMSTETER. *La vie des mots.* — COUTURAT et LEAU. *Histoire de la langue universelle.*

SUJETS A TRAITER

1. Quels sont les divers moyens que l'homme a à sa disposition pour exprimer sa pensée.
2. De l'importance du langage dans la formation des idées abstraites et générales.
3. Faire voir que le langage est un instrument qui nous sert autant pour penser que pour communiquer nos pensées.
4. Que faut-il penser de l'invention d'une langue universelle ?
5. Comment les enfants apprennent à parler (*sujet indiqué par le pro-*

gramme de 3e année) : M. Egger signale trois phases dans l'évolution du langage. 1° L'enfant exerce dès le berceau son organe vocal, il articule des sons qui n'ont encore aucun sens, pour le seul plaisir d'articuler; 2° Il se crée un langage personnel et tend à l'imposer à ceux qui l'entourent; 3° Il imite par degrés et finit par adopter le langage parlé autour de lui. Dans cette troisième phase l'enfant généralise presque toujours le sens des mots. Puis il devient capable de former des phrases, d'abord très simples et graduellement plus compliquées. La lecture et l'écriture complètent et achèvent cette évolution.

CHAPITRE XXXI

L'ACTIVITÉ. — L'HABITUDE

I. — L'ACTIVITÉ

I. **L'activité en général.** — Le fond de notre être, c'est l'activité: vivre, c'est agir, et agir, c'est se modifier soi-même et modifier les autres choses autour de soi. C'est pourquoi l'activité ne doit pas être considérée comme une faculté particulière, mais comme la substance commune de toutes nos facultés.

Cependant en un sens un peu plus particulier, l'activité s'oppose à la sensibilité et à l'intelligence : elle comprend alors tous les actes extérieurs de l'âme, tous ceux par lesquels, non contente de se modifier elle-même, elle modifie son corps et le monde extérieur.

II. **Différentes formes de l'activité.** — L'activité dans son développement revêt trois formes successives : la spontanéité, la réflexion, l'habitude.

D'abord spontanée, l'activité se porte vers sa fin sans prévision et sans effort. Cette spontanéité naturelle et primitive se manifeste elle-même sous différents aspects dont le principal est l'*instinct*.

Puis par degrés, l'activité devient réfléchie. A mesure que l'instinct est plus souvent entravé ou déçu dans la poursuite de ses fins, l'âme cède de moins en moins docilement à ses impulsions. Non seulement avant d'agir, elle prévoit les conséquences plus ou moins lointaines de l'acte, mais cet acte même, c'est elle qui le prédétermine et le fait être par un effort dont elle prend l'initiative. Cette activité réfléchie et vraiment humaine, c'est la *volonté*.

Enfin, par degrés, l'activité redevient spontanée. Plus un acte volontaire se répète, plus s'effacent la réflexion et l'effort; il semble que la volonté elle-même tende à se transformer en instinct. Cette spontanéité consécutive et acquise, c'est l'*habitude*.

Instinct, volonté, habitude, tels sont donc les modes successifs

de l'activité humaine, qui en marquent, pour ainsi dire, l'enfance, l'âge mûr et la vieillesse.

III. **La spontanéité.** — 1° *Les mouvements spontanés.* Les premières manifestations de l'activité dans l'homme étant purement physiques, c'est d'abord sous cette forme qu'il convient de les étudier.

Elles semblent consister tout d'abord en mouvements indéterminés auxquels participe l'organisme tout entier et qui ne tendent à aucune fin précise. L'enfant commence par remuer tous ses membres sans intention et sans choix, simplement pour satisfaire le besoin qui le porte à exercer et dépenser ses forces. Il y a en effet, dans tout organisme sain, une accumulation de forces dont le trop-plein se décharge de lui-même au dehors ; et c'est là ce qui produit les mouvements spontanés, qui sont en général d'autant plus vifs et nombreux que l'énergie vitale est plus fraîche et plus abondante. Ainsi, le matin, quand on se réveille, la tendance à se mouvoir et à agir, même sans but, est beaucoup plus forte qu'à la fin de la journée. Au début d'une promenade, on voit des jeunes gens causer, chanter, gesticuler; c'est le trop-plein de leurs forces qui se dépense ainsi à leur insu; après quelque temps, quand la fatigue commence à se faire sentir, ils ne font plus que les mouvements strictement indispensables à la marche.

C'est surtout chez les enfants et les jeunes animaux que l'on peut observer cette exubérance et elle est chez eux d'autant plus marquée qu'ils sont plus vigoureux et mieux portants. Ils n'ont pas encore appris à employer leur activité pour des fins particulières, et c'est pourquoi ils l'exercent un peu au hasard, sans autre motif que le plaisir d'agir librement de toutes les façons possibles.

De là vient la part très grande du *jeu* dans la vie enfantine, car le jeu n'est pas autre chose que le libre exercice d'une activité qui se déploie en dehors de toute utilité et de tout besoin, uniquement pour jouir d'elle-même et de ses propres manifestations indéfiniment variées.

Au jeu s'oppose le *travail* qui est l'exercice réglé d'une activité utile ou pour mieux dire intéressée. On comprend ainsi pourquoi le jeu convient mieux aux jeunes enfants que le travail, à tel point que le travail lui-même, pour se faire accepter d'eux, doit commencer par revêtir la forme et l'apparence du jeu. Et l'on comprend aussi pourquoi le jeu est nécessaire, soit pour suppléer le travail

chez les gens qui ont beaucoup d'activité surabondante, sans pouvoir ou sans vouloir employer cette activité à des œuvres régulières, soit pour alterner avec lui, afin de reposer et de retremper par une sorte de détente les forces que le travail avait tendues et fatiguées.

IV. **Les mouvements réflexes.** — Aux mouvements spontanés s'opposent des mouvements qui, comme eux sans doute, sont aveugles et à peine conscients, mais qui loin d'être indéterminés et indéfiniment variables, se produisent au contraire avec une fixité et une précision quasi mathématique ou mécanique. Ce sont les mouvements dits *réflexes* qui sont presque tous des mouvements de défense ou de conservation. Par exemple,c'est un mouvement réflexe qui ferme nos yeux, chaque fois qu'un corps étranger les menace de trop près : le nouveau-né tète par un mouvement réflexe. Ces mouvements tendent à des buts, mais l'être qui les accomplit n'en sait rien. Il agit comme un automate. Tout se passe comme si une impression, apportée par un premier fil conducteur à un centre, était renvoyée ou réfléchie par ce centre le long d'un second fil conducteur, jusqu'à un organe de mouvement : et c'est là ce que signifie le mot même de mouvement réflexe.

V. **L'instinct.** — Du réflexe à l'instinct, le passage est presque insensible : on peut dire que l'instinct est tout un système de mouvements réflexes plus ou moins nombreux et divers qui sont coordonnés entre eux de manière à réaliser une certaine fin. Par exemple, un oiseau, pour construire son nid, doit accomplir toute une série d'actes dont chacun pris à part est plus ou moins automatique, et qui doivent se succéder dans un certain ordre pour assurer la ponte et l'éclosion des œufs et, en dernière analyse, la conservation de l'espèce. Comme le réflexe, l'instinct est aveugle et fatal mais à un moindre degré, car il semble que certains animaux sont capables de modifier dans une certaine mesure leurs instincts sous l'influence de l'expérience acquise.

En tout cas, ni les réflexes, ni les instincts proprement dits n'ont une très grande importance dans la vie de l'homme, si ce n'est comme forces antagonistes de la volonté qui, dans bien des circonstances, est appelée à lutter contre eux et dont l'éducation consiste en partie à acquérir le pouvoir de les maîtriser. C'est ainsi, par exemple, que l'homme bien élevé a appris à réprimer le bâillement, le rire, etc., quand il est en société, c'est-à-dire, en

somme, à suspendre certains réflexes, inopportuns ou inconvenants, par un acte de volonté.

II. — L'HABITUDE

I. Nature et conditions de l'habitude. — On peut définir l'habitude une disposition à agir avec une facilité croissante engendrée par la fréquente répétition des mêmes actes.

La condition principale de l'habitude est donc la répétition fréquente ; mais cette répétition fortifie et enracine l'habitude, plutôt qu'elle ne la crée ; si l'habitude exige pour se faire voir un certain nombre d'actes répétés, elle n'a besoin pour naître que d'un premier acte. Au proverbe qui affirme qu'une fois n'est pas coutume, s'oppose avec raison cet autre proverbe : « Il n'y a que le premier pas qui coûte. » En effet, si le premier acte ne modifiait pas notre activité en donnant naissance à une habitude, nous serions après l'avoir fait tels que nous étions avant de le faire, cet acte, comme on dit, ne compterait pas et par conséquent un nouvel acte serait non pas le second, mais le premier ; comme l'on pourrait dire de lui ce qui vient d'être dit du précédent, et ainsi de suite indéfiniment, il en résulte que l'habitude ne commencerait jamais d'exister.

Il s'ensuit que l'habitude n'est pas seulement proportionnée au nombre et à la fréquence des actes, mais qu'elle l'est aussi à leur énergie et à leur durée. Chez certains individus, particulièrement chez les nerveux, il suffit souvent d'un seul acte pour déterminer une habitude ineffaçable ou du moins très difficile à effacer.

II. Les effets de l'habitude sur les actes : l'habitude active. — On a quelquefois donné le nom d'habitude active à l'ensemble des effets produits par l'habitude sur les actes proprement dits.

Ces effets peuvent se ramener à deux principaux : l'habitude rend les actes plus faciles : elle les rend aussi plus nécessaires.

En premier lieu, plus l'acte se répète, plus l'effort diminue, à la fin l'acte s'accomplit pour ainsi dire de lui-même. Il est comme enregistré dans l'organisme ou dans le cerveau : il n'y a plus pour ainsi dire qu'à presser un bouton et tout de suite l'acte apparaît ou la série des actes se déroule. Ainsi se forment ces habitudes qu'on appelle la parole, la lecture, l'écriture, la marche, la natation, etc. Mais en devenant plus facile, l'acte devient également plus rapide, car le temps diminue avec l'effort et est plus

obscur : la réflexion s'en retire de plus en plus, il tend vers l'inconscience finale.

En second lieu, plus l'acte devient facile,plus deviennent difficiles les actes qui lui sont contraires ou qui en sont très différents, plus s'accroît par cela même, la tendance à le reproduire. A l'origine il fallait un effort pour le faire, maintenant il faudrait un effort pour ne pas le faire. La limite de ce progrès, c'est le *besoin,* la nécessité de l'habitude, véritable inclination acquise, qui a ses plaisirs et ses peines propres, selon qu'elle est satisfaite ou contrariée. C'est pourquoi l'habitude pourrait être définie, un instinct acquis, artificiel, développé dans l'homme par l'homme lui-même, et c'est là ce que voulait dire Aristote lorsque, dans une phrase célèbre, il appelait l'habitude « une seconde nature », seconde par opposition à l'instinct qui est en effet la nature première ou primitive de l'homme.

III. **Les effets de l'habitude sur les sensations et les sentiments, l'habitude passive.** — Mais la répétition n'influe pas seulement sur les actes proprement dits, elle influe encore sur les états plus ou moins passifs, sensations, émotions, impressions de toutes sortes, où nous nous laissons plus ou moins modifier par le dehors. Seulement, tandis que les actes vont se renforçant à mesure qu'ils se répètent, les impressions, au contraire, s'affaiblissent et même finissent par disparaître.

On distingue donc de l'habitude active, qui est une disposition à reproduire de plus en plus les mêmes actes, l'habitude passive qui est une disposition à sentir de moins en moins les mêmes états de sensibilité.

« L'habitude, a dit un philosophe contemporain, M. Ravaisson, exalte l'activité et abaisse la passivité. »

Ainsi, à force d'entendre le même bruit, on en vient à ne plus le percevoir : c'est le cas du meunier qui n'entend plus, dit-on, le bruit de son moulin. « Mon sachet, dit Montaigne, sert à mon nez le premier jour, mais les jours suivants il ne sert plus qu'au nez des assistants ». C'est par l'effet de cette loi de l'habitude qu'on s'endurcit sur la souffrance et qu'on se blase sur la volupté. On sait comment Mithridate se rendit insensible à l'action des poisons les plus violents en y accoutumant son corps par degré. Plus l'ivrogne boit, moins il trouve de saveur et de force à sa boisson favorite, et c'est pourquoi il est obligé de doubler la dose et de la doubler encore pour retrouver la sensation première qui le fuit

toujours. Le même phénomène s'observe chez les buveurs d'opium, les buveurs d'éther, les morphinomanes, etc.

L'habitude passive a donc deux effets principaux analogues à ceux de l'habitude active, elle diminue la conscience, elle augmente le besoin. La sensation de moins en moins ressentie devient de plus en plus indispensable. De sorte qu'à la fin l'homme ne peut plus s'empêcher d'obéir à son habitude, quoiqu'il n'y trouve plus aucun plaisir, si même elle n'est pas devenue pour lui insupportable et mortelle. Pour mieux dire, au plaisir primitif, origine de l'habitude et que l'habitude même détruit, se substitue un autre plaisir, effet de l'habitude, le plaisir de le satisfaire. C'est ainsi que des sensations qui avaient été d'abord pénibles, par exemple celle qu'on éprouve en fumant, peuvent devenir agréables si l'on en contracte l'habitude.

L'habitude active et l'habitude passive sont en réalité inséparables : elles constituent les aspects complémentaires d'un seul et même phénomène. Le chirurgien, qui devient plus habile et plus prompt dans les opérations qu'il exécute, devient en même temps par habitude moins craintif et moins impressionnable à la pensée du danger ou à la vue des souffrances que peuvent entraîner ses opérations.

IV. **Le domaine de l'habitude.** — Le domaine de l'habitude est aussi étendu que celui de la vie sous toutes ses formes, physique, intellectuelle et morale.

Ainsi, il y a des habitudes *organiques*. Le corps s'habitue à certaines modifications (habitudes passives) et à certains actes (habitudes actives). On a déjà cité le cas de Mithridate qui pouvait, dit-on, absorber impunément les poisons les plus violents. L'exercice fortifie et développe tous les muscles : la marche, la natation, l'escrime, sont des aptitudes acquises par les organes.

Il y a, pourrait-on dire aussi, des habitudes *instinctives*. Telles sont celles de la plupart des animaux, chez lesquels l'habitude se greffe immédiatement sur l'instinct sans que la volonté intervienne, comme elle le fait dans l'homme, et telles sont aussi celles de beaucoup d'hommes, qui ressemblent sous ce rapport aux animaux.

Les sentiments, les inclinations, ont également leurs habitudes, dont les lois sont encore assez mal démêlées. En effet, si la plupart des sentiments s'émoussent, d'autres semblent s'aviver par la répétition : certains penchants meurent de satiété ; d'autres

deviennent d'autant plus insatiables qu'ils se satisfont davantage. Ces effets ambigus tiennent sans doute à la complexité de ces phénomènes, dans lesquels se mêlent et se confondent presque l'activité et la passivité.

L'intelligence est aussi soumise à l'habitude, aussi bien dans ses fonctions les plus élevées (élaboration de la connaissance) que dans ses fonctions les plus humbles (mémoire, association des idées, perception extérieure, imagination). Toutefois, là comme ailleurs, l'habitude ne commence rien ; elle ne fait que conserver et consolider ce qui a été d'abord produit sans elle, par l'initiative de l'attention et de la raison.

Enfin, la volonté, en même temps qu'elle est le principe de toutes les habitudes dites *volontaires*, contracte elle aussi des habitudes selon la façon dont elle s'exerce et les motifs par lesquels elle se détermine. On s'habitue à vouloir promptement, à vouloir obstinément ; on s'habitue à se déterminer par des motifs d'intérêt, de passion, ou de devoir, etc.

L'habitude est donc coextensive à toutes nos facultés : aussi son rôle est-il immense.

V. Importance de l'habitude. — Disons en deux mots qu'elle est tout ensemble la condition de l'éducation et du progrès, et le principe de la paresse et de la routine.

D'une part, c'est en vain qu'on essaierait de corriger un être incapable d'habitude. Tous les changements glisseraient sur lui sans l'entamer ; tel il était à l'origine, tel il resterait pendant toute la durée de son existence. Au contraire, grâce à l'habitude, les instincts se modifient, la nature se transforme, l'homme s'adapte aux circonstances plus ou moins changeantes du milieu où il vit. En outre, qui dit progrès, dit acquisitions successives s'accumulant, pour ainsi dire, les unes sur les autres d'une façon continue ; mais comment cette accumulation serait-elle possible si au fur et à mesure les acquisitions disparaissaient une à une ? Toute habitude nouvelle que nous contractons nous rend aptes à accomplir une multitude d'actes nouveaux et par conséquent à contracter une multitude d'habitudes nouvelles et ainsi de suite indéfiniment.

Celuy me semble avoir très bien conceu la force de la coutume, qui premier forgea ce conte qu'une femme de village ayant apprins de caresser et porter entre ses bras un veau dès l'heure de sa naissance, et continuant toujours à le faire, gaigna cela par l'accoustumance, que, tout grand bœuf qu'il estoit, elle le portait encores ; car

c'est, à la vérité, une violente et traistresse maitresse d'eschole que la coustume...

(MONTAIGNE).

Et plus loin :

Je viens de veoir chez moi un petit homme natif de Nantes, nay sans bras, qui a si bien façonné ses pieds au service que luy debvaïent les mains qu'ils en ont à la vérité, à demy oublié leur office naturel. Au demourant, il les nomme ses mains; il trenche, il charge un pistolet et le lasche, il enfile son aiguille, il coud, il escrit, il tire le bonnet, il se peigne, il joue aux cartes et aux dés, et les remue avecques autant de dextérité que saurait faire quelqu'autre.

(MONTAIGNE).

C'est par cette complication croissante des actes et des habitudes, comme on peut le voir dans la lecture, l'écriture, l'apprentissage d'un métier ou d'un art, que se fait le progrès dans l'histoire de l'espèce humaine.

Mais, d'autre part, lorsque la puissance de l'habitude se développe sans rencontrer de contrepoids ni dans la volonté, ni dans l'intelligence, elle ne tarde pas à dégénérer en passion ou en routine. La passion, en effet, c'est l'habitude devenue maîtresse de l'homme au point d'annihiler en lui l'intelligence. Le passionné ne peut plus s'empêcher, dût-il en souffrir atrocement, dût-il même en mourir, de désirer et de poursuivre l'objet de sa passion. Le routinier ne conçoit même pas la possibilité de faire autre chose que ce qu'il est habitué à faire ; son esprit est comme emprisonné dans un cercle dont il n'a ni la velléité ni même l'idée de sortir, et si quelqu'un essaie de lui suggérer cette idée, il la repousse de toutes ses forces.

Un poète contemporain a merveilleusement décrit ces effets de l'habitude dans les vers suivants :

L'habitude est une étrangère
Qui supplante en nous la raison :
C'est une ancienne ménagère
Qui s'installe dans la maison.

Elle est discrète, humble, fidèle,
Familière avec tous les coins;
On ne s'occupe jamais d'elle,
Car elle a d'invisibles soins.

Elle conduit les pieds de l'homme,
Sait le chemin qu'il eût choisi,
Connaît son but sans qu'il le nomme
Et lui dit tout bas : « Par ici. »

Travaillant pour nous en silence
D'un geste sûr toujours pareil,
Elle a l'œil de la vigilance,
Les lèvres douces du sommeil.

Mais imprudent qui s'abandonne
A son joug une fois porté!
Cette vieille au pas monotone
Endort la jeune liberté.

Et tous ceux que sa force obscure
A gagnés insensiblement
Sont des hommes par la figure
Des choses par le mouvement.

SULLY-PRUDHOMME

(*Stances et poèmes*, Lemerre, édit.)

Rien n'est donc plus utile pour un éducateur que de connaître les lois de l'habitude, mais aussi rien n'est plus difficile que de savoir s'en servir à propos.

VI. **Conséquences pédagogiques.** — Essayons de tirer de cette étude de l'activité les conséquences pédagogiques qu'elle renferme, surtout au point de vue de l'activité physique.

1° Tout d'abord, l'éducateur doit bien se pénétrer de cette idée, que l'enfant est essentiellement un être actif, qui, par conséquent, demande avant tout à se développer, c'est-à-dire à exercer et à dépenser spontanément ses propres forces. Il doit même prendre garde que cette activité n'est pas primitivement intellectuelle ou morale, mais qu'elle est purement physique, matérielle, corporelle. Donc l'enfant a besoin de remuer, de crier, de courir, de sauter, en un mot d'agir physiquement : sa santé, sa vie même sont à ce prix. L'enfant qui ne bouge pas, qui ne joue pas, l'enfant trop sage est un enfant qui ne vit pas assez et qui a besoin de fortifiants et de stimulants.

De ce même principe dérive la nécessité de faire une très grande part aux *jeux* dans l'éducation, comme nous le montrerons tout à l'heure en détail.

2° De la théorie des mouvements réflexes et des instincts, la

pédagogie doit surtout tirer cette conséquence que le rôle de l'éducateur, en cette matière, est principalement négatif ou pour mieux dire restrictif. Il s'agit surtout d'apprendre à l'enfant comment il doit surveiller ses mouvements naturels, les contenir dans d'exactes limites, les soumettre en définitive au contrôle de la raison et à l'empire de la volonté.

A cet égard, la situation de l'homme est bien différente de celle de l'animal. Chez la bête, l'instinct se suffit entièrement à lui-même, il n'a pas besoin d'être retenu et dirigé par une puissance supérieure : aveugle sans doute, mais en même temps infaillible et parfait du premier coup, il marche à sa fin en droite ligne, et une fois qu'il l'a atteinte, il s'arrête, incapable d'aller au delà. Chez l'homme, au contraire, l'instinct, moins précis, moins impérieux, mais tout aussi aveugle, est sujet à bien des déviations, à bien des erreurs. Quand l'animal a satisfait sa faim ou sa soif, il cesse de manger ou de boire, et jamais on ne le verra se repaître d'aliments ou s'abreuver de boissons qui puissent lui être mortels. L'homme mange au delà de sa faim, boit au delà de sa soif; et son appétit déréglé recherche trop souvent de véritables poisons. Il faut donc que l'éducateur intervienne pour prévenir ces déviations et ces erreurs et pour développer dans l'individu la force morale capable de diriger et de réprimer les instincts.

3° Enfin de la théorie de l'habitude, il résulte évidemment que l'éducation ne saurait surveiller de trop près la formation des premières habitudes corporelles dont le pli persiste souvent pendant toute la vie. Il y a des actes dont il faut que l'enfant ignore même la possibilité, du moins jusqu'au jour où il sera devenu capable d'en écarter la tentation avec horreur. Rappelons-nous les vers du poète :

Ah ! malheur à celui qui laisse la débauche
Planter le premier clou sous sa mamelle gauche !
Le cœur d'un homme vierge est un vase profond :
Lorsque la première eau qu'on y verse est impure,
La mer y passerait sans laver la souillure,
Car l'abîme est immense et la tache est au fond !

Que de vices, de tics, de corruptions et de déformations corporelles et morales n'ont eu souvent d'autre origine qu'un premier acte accompli presque sans conscience ou sans l'influence machinale de l'instinct d'imitation !

D'autre part, l'éducation ne saurait faire trop de fonds sur la

puissance de l'habitude, c'est-à-dire de la répétition fréquente et régulière des mêmes actes, pour développer par degré des puissances énormes, des tendances irrésistibles. C'est l'histoire de la goutte d'eau qui finit par user le roc. L'habileté manuelle de certains artistes, de certains ouvriers tient du prodige, et pourtant elle n'est le plus souvent que l'effet d'une longue habitude. Il n'y a pas en quelque sorte de tour de force ou d'adresse dont on ne puisse venir à bout si on a la patience de recommencer tous les jours la même épreuve : un moment vient où le tour s'exécute de lui-même.

C'est pourquoi l'éducateur ne doit jamais se décourager, ayant en main le levier incomparable de l'habitude.

Mais par la même raison, il doit toujours se défier des funestes effets de la passion et de la routine ! D'abord, en ce qui le concerne lui-même, qu'il prenne garde de se laisser envahir par la tyrannie du métier, par ce qu'on pourrait appeler l'*ankylose* professionnelle : que son esprit reste toujours libre, toujours actif, toujours capable de se reprendre et de se renouveler. Et en ce qui concerne ses élèves, qu'il s'attache sans doute à leur donner de bonnes habitudes, mais qu'il se préoccupe encore davantage de développer en eux cette liberté de l'esprit et du caractère qui les fera maîtres de leurs habitudes.

LECTURES

FOUILLÉE. *L'évolutionnisme des idées-forces.* — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. I, liv. III, ch. III. — G. COMPAYRÉ. *L'évolution intellectuelle et morale de l'enfant*, p. 22. — JOHN LOCKE. *Quelques pensées sur l'éducation*, sect. V, p. 72 (traduction par G. Compayré). — J.-J. ROUSSEAU, *Emile*, liv. II, édit. Steeg, p. 129-131. — Mme GUIZOT. *Éducation domestique*, lettres X et XI

SUJETS A TRAITER

1. Quelles sont les principales formes de l'activité physique ? et montrer, par des exemples, leur importance pratique.
2. Rôle important de l'activité physique en ce qui concerne la civilisation.
3. L'instinct et l'habitude. Leurs rapports et leurs caractères distinctifs.
4. L'instinct et l'intelligence sont-ils absolument exclusifs l'un de l'autre ?
5. Pourquoi faut-il de bonne heure faire contracter à l'enfant de bonnes habitudes corporelles ? Montrer, par des exemples, l'importance de ces habitudes dans la vie.
6. Les premières habitudes à donner à l'enfant (*indiqué par le programme de 1re année*).
7. Les bonnes et les mauvaises habitudes physiques (*indiqué par le programme de 1re année.*)

CHAPITRE XXXII

L'ÉDUCATION DE L'ACTIVITÉ

I. Importance de l'éducation physique en pédagogie. — Puisque l'étude de l'activité physique nous fait voir en elle le principe et la base de l'activité intellectuelle et morale, il n'est pas interdit à la psychologie, et c'est même pour elle une nécessité, de rechercher le concours de la physiologie et de l'hygiène afin de tracer aux instituteurs les règles d'une éducation physique qui, en favorisant la santé et la croissance de l'organisme, prépare du même coup le complet épanouissement des facultés spirituelles. C'est la raison pour laquelle les programmes d'enseignement des écoles normales, à côté des notions de psychologie applicables à l'éducation, inscrivent des notions d'hygiène, et ce que nous devons nous efforcer de montrer ici, c'est la corrélation intime et nécessaire qui unit entre eux ces deux ordres de notions.

II. Le diagnostic médical à l'école. — Tout d'abord, sans exiger de l'instituteur des connaissances médicales qu'il n'a ni le temps ni les moyens d'acquérir, il est peut-être bon d'attirer son attention sur ce fait très général que bien des incapacités, bien des défaillances, bien des perversions intellectuelles et morales, qu'il aura occasion de remarquer chez les enfants de son école, ont souvent pour origine cachée quelques tares ou quelques troubles de nature purement physique.

Comme il serait utile pour lui de connaître le tempérament aussi bien que l'esprit et le caractère de chacun des enfants qui lui sont confiés ! Il verrait alors que si tel enfant est mou, indolent, paresseux, cela tient moins à sa mauvaise volonté qu'à son état constitutionnel de lymphatisme ou d'anémie. Voici un enfant remuant, irritable, indiscipliné : il ne serait peut-être pas tout à fait juste de l'en punir avec la dernière rigueur, car, à de certains signes, un médecin n'hésiterait pas à reconnaître en lui de l'hystérie ou de la neurasthénie latente. Combien d'enfants qui paraissent

obtus, sournois, apathiques, et qu'il suffirait de débarrasser des végétations adénoïdes qui obstruent leur arrière-gorge pour les rendre éveillés, actifs et joyeux !

A défaut de ces connaissances spéciales qui permettraient à l'instituteur de faire en quelque sorte le diagnostic de chacun de ses élèves à leur entrée dans l'école, il y a du moins un certain ensemble de notions générales qui font nécessairement partie de ce que nous pourrions appeler son bagage pédagogique et qu'il ne doit pas seulement conserver dans un coin de sa mémoire, comme des formules apprises par cœur, au temps où il préparait lui-même ses examens professionnels, mais qu'il doit sans cesse avoir présentes à l'esprit pour les utiliser dans la pratique journalière.

III. **L'aération à l'école.** — Peut-être la première de ces notions est-elle la nécessité d'assurer aux enfants, pendant la durée de la classe, la libre respiration de l'air pur. Par crainte du froid, des courants d'air, les maîtres s'obstinent trop souvent à s'emprisonner, eux et leurs élèves, dans d'étroits espaces où l'air est bien vite contaminé. Ils restent là pendant des heures entières à respirer pour ainsi dire en commun leurs haleines. Ils ignorent, les malheureux ! que si la tuberculose a fait dans ces derniers temps de si grands progrès, au point qu'il meurt en France plus de 150 000 personnes par an de la phtisie, c'est que, de plus en plus, on s'est désaccoutumé de la vie au grand air.

« La cause première de la réceptivité tuberculeuse, dit un des médecins contemporains les plus autorisés en cette matière[1], c'est l'insuffisance de l'aération, c'est la respiration de l'air déjà respiré. » Et il ajoute : « Un des plus grands esprits du XVIII[e] siècle, J.-J. Rousseau, écrivait cette phrase qui contient toute l'étiologie de la tuberculose : *L'haleine de l'homme est un poison pour l'homme*... A la place des maximes plus ou moins enfantines qui décorent les murs de nos écoles, et dont l'esprit ne garde aucun souvenir parce qu'elles font partie du domaine moral commun, je voudrais qu'un règlement rigoureux substituât la phrase de J.-J. Rousseau. »

Cette phrase, en effet, exprime une vérité physiologique dont la science contemporaine a donné la preuve expérimentale : au même titre que la sueur, l'urine et les autres excrétions du corps

(1) *Cure pratique de la tuberculose*, par le D[r] P. Pujade. Paris, Carré et Naud, 1900.

humain, l'air déjà respiré contient des substances toxiques, des « toxines » dont l'accumulation affaiblit et altère les organes respiratoires, désormais incapables de résister à l'invasion du bacille.

Voilà pourquoi le règlement scolaire prescrit aux maîtres et aux maîtresses d'ouvrir largement toutes les ouvertures de leur classe une fois que les élèves en sont partis; mais par malheur beaucoup négligent d'exécuter la prescription. Même en été, nous en avons vu calfeutrer soigneusement portes et fenêtres, au point que le visiteur étranger, qui entrait dans leur école, reculait suffoqué dès le seuil.

IV. **La propreté à l'école.** — L'arrêté ministériel du 18 août 1893 et le règlement modèle du même jour, qui insistent avec raison sur les mesures hygiéniques à prendre dans les écoles primaires pour la tenue des locaux, devraient, à notre avis, être affichés dans les salles de classe par les soins des instituteurs et des institutrices, auxquels serait ainsi constamment rappelée l'obligation d'en observer les prescriptions.

Une trop grande partie de nos populations rurales, surtout dans les départements un peu éloignés des centres, n'attache presque aucune importance à la propreté soit des habitations, soit des personnes. Il faudrait que l'école réagît énergiquement contre ces déplorables habitudes. Que le maître veille donc à la parfaite propreté de la salle où il enseigne, et qu'il accoutume ses élèves à ces soins de toilette qui sont commandés à la fois par l'hygiène la plus stricte et par le plus élémentaire souci de la dignité personnelle.

V. **L'hygiène alimentaire et l'école.** — L'école n'a guère à intervenir dans le régime de l'alimentation, qui concerne surtout la famille. Tout au plus l'instituteur pourrait-il mettre ses élèves en garde contre les dangers de la sensualité ou d'une voracité excessive. En général les enfants prennent l'habitude de manger trop vite, sans doute parce qu'ils sont impatients d'aller jouer. Or, tous les médecins recommandent, et il est bon de le dire à l'âge où se prennent les habitudes, de manger avec lenteur pour faciliter la digestion et l'assimilation des aliments. C'est un conseil dont le maître peut d'ailleurs faire lui-même son profit, car il est souvent enclin à précipiter son repas pour se remettre au travail ou à la lecture, et il s'expose ainsi à payer cette illusoire économie de temps par des troubles d'estomac, et, ce qui est plus fâcheux encore, par des pesanteurs de cerveau.

La question de l'hygiène alimentaire est peut-être destinée à prendre une certaine importance dans les écoles de filles où tend à s'organiser, du moins dans certains centres, un enseignement ménager. Il est désirable, en effet, que l'institutrice appelle l'attention de ses élèves sur les soins les plus ordinaires de l'économie domestique. Mais il faut pour cela qu'elle soit personnellement convaincue de la sérieuse utilité de ces soins et qu'elle se plaise elle-même à s'en acquitter dans l'intérieur de sa propre maison.

VI. **L'alcoolisme et l'école.** — Les progrès effrayants que l'alcoolisme a faits dans notre pays pendant ces vingt dernières années, pourront-ils être arrêtés par la campagne anti-alcoolique à laquelle on convie de toutes parts les maîtres de nos écoles primaires ? Il est permis d'en douter si les pouvoirs publics s'abstiennent de rien changer à la législation qui régit actuellement le commerce de l'alcool.

Ce n'est pas cependant une raison pour que l'instituteur n'apporte pas tout son dévouement et toute son activité à cette œuvre de salut national. Est-il besoin de dire qu'il doit donner à ses élèves et aux habitants de la commune l'exemple de la plus rigoureuse sobriété ? C'est surtout dans un enseignement de ce genre qu'il importe de prêcher d'exemple. Plus l'instituteur aura de crédit et d'autorité dans la commune, plus il pourra combattre efficacement l'alcoolisme. Son action personnelle sur les parents et l'opinion publique nous semble en effet autrement directe et pénétrante que l'influence nécessairement fugitive des leçons qu'il fait à ses élèves pour les prémunir contre un vice dont la plupart ignorent encore les tentations. L'enseignement anti-alcoolique aurait bien plus de force s'il s'adressait à des jeunes gens. Aussi, est-ce surtout, à notre avis, dans les cours d'adultes qu'il a sa place marquée.

Au point de vue particulier de l'activité physique, le maître n'aura pas de peine à démontrer que l'alcool n'a pas des effets moins funestes sur l'énergie musculaire que sur l'énergie intellectuelle et morale. Malgré le préjugé populaire, l'alcool n'est un stimulant ni pour le travail ni pour le sport; quiconque veut fournir un effort intense et prolongé doit demander à la tempérance le véritable secret du succès.

VII. **Les mauvaises habitudes physiques.** — Une partie très délicate de la tâche de l'instituteur est la surveillance qu'il doit exercer sur les enfants pour les préserver des habitudes vicieuses aux-

quelles ils sont parfois entraînés, soit par quelque infirmité de leur tempérament, soit par la contagion du mauvais exemple. Ce qui la rend particulièrement difficile, c'est qu'il faut prendre garde de ne pas révéler soi-même aux enfants par des soupçons imprudents, par des interrogations maladroites, les vices mêmes dont on voudrait les garantir.

Signalons parmi les habitudes fâcheuses, que le maître doit surveiller et s'efforcer de réprimer, ou pour mieux dire de guérir, celles qui portent trop grand nombre d'enfants à se ronger continuellement les ongles. S'il faut en croire certains médecins qui en ont fait une étude particulière[1], cette habitude serait le plus souvent l'indice d'une tare constitutionnelle du système nerveux : elle ne produirait pas seulement des désordres fâcheux dans les fonctions de l'estomac et de l'intestin, mais elle serait presque toujours liée à des perversions plus ou moins profondes du caractère et de la moralité.

VIII. **Les inconvénients de l'école au point de vue hygiénique.** — L'école n'est peut-être pas à certains égards le milieu le plus favorable au développement physique des enfants, et l'on se prend parfois à penser que tous ces jeunes organismes croîtraient bien plus librement au plein air des champs et des bois qu'entre les quatre murs d'une salle de classe ou même d'une cour de récréation.

Par malheur, l'étude a ses conditions, ses exigences qu'on ne peut guère éluder. Pour apprendre à lire, à écrire, pour écouter les leçons du maître, ne faut-il pas que les enfants restent assis, penchés sur leurs livres ou leurs cahiers, silencieux, immobiles, ne fût-ce qu'au moins quelques heures par jour? Mais à se courber ainsi sur les pupitres, souvent le dos se voûte, l'épaule se déforme, la vue se fatigue et s'obscurcit. Prenons garde que l'école n'augmente le nombre des bossus et des myopes. Peut-être serait-il bon que nos méthodes de lecture, d'écriture, fussen soigneusement examinées à ce point de vue par des hygiénistes.

En tout cas, le maître ne doit jamais oublier que l'immobilité à laquelle l'étude condamne les enfants, étant contre nature, ne saurait être prolongée au delà de certaines limites sans danger pour leur santé physique et même pour leur santé intellectuelle

(1) Docteur Bérillon. *L'Onychophagie.*

et morale. Le jeu doit tenir, à ses yeux, dans les exercices de l'école une place aussi importante et aussi légitime que le travail.

IX. L'utilité du jeu. — Le jeu et les exercices physiques n'ont pas seulement pour but d'entretenir et d'accroître le bien-être et la vigueur du corps, l'adresse et l'agilité musculaire, mais encore de favoriser, surtout chez l'enfant, la mise en action des facultés de son intelligence et des qualités de son caractère.

« Dans les jeux, dit Guizot, toutes les facultés de l'enfant, la mémoire, l'imagination, le jugement se déploient avec une énergie et une rapidité singulières. » Avant lui, Diderot avait déja remarqué avec quelle surprenante facilité les enfants apprennent « des jeux, qui demandent plus de mémoire, de combinaisons et de finesse que la géométrie ».

Et Rousseau avait donné la raison de ce fait, en faisant observer que les enfants raisonnent très bien « *dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible* ».

Si, chez l'adolescent et chez l'adulte, l'exercice de l'activité physique « rafraîchit » l'intelligence, il est pour les enfants de six à treize ans environ une très salutaire occasion d'excitation intellectuelle.

Entre l'éducation physique et l'éducation du caractère, les relations sont encore plus étroites et plus évidentes.

En fortifiant le corps, l'exercice musculaire augmente la confiance de l'enfant en lui-même ; il le rend plus souple, plus dispos et, par une conséquence naturelle, plus habile, plus prompt à agir et plus adroit.

Les jeux collectifs présentent encore l'avantage de donner aux enfants l'occasion de se réunir et de former des sociétés de leur choix. Dans ces jeux, les jeunes écoliers, en grande partie soustraits à la direction souvent trop exclusive des parents et des maîtres, s'initient spontanément aux exigences de la vie sociale. Tout, dans ce milieu qui convient par excellence à leurs facultés, les invite à jouir des charmes d'une liberté naturellement limitée par les droits de chacun.

C'est ainsi que les enfants gâtés dans leurs familles acquièrent le sentiment plus juste des nécessités de la vie commune et que les enfants asservis à une discipline domestique trop rigoureuse se détendent et prennent conscience de leur personnalité.

Mais ce qui intéresse surtout l'éducateur, c'est l'influence de l'éducation physique sur la moralité de l'enfance.

C'est à cette époque de la vie qu'il convient surtout de donner un puissant dérivatif à une excitabilité nerveuse, qui ne peut se dissiper que par le déploiement libre et facile de l'activité physique ou par des manifestations plus ou moins dangereuses de la sensibilité.

Actif, l'enfant devient plus alerte et plus sain : or, dit Rousseau, « les passions logent dans les corps efféminés ». En outre, captivé par le jeu, l'écolier se détourne presque à son insu des distractions troublantes, et ses penchants sont ainsi dirigés dans le sens le plus conforme aux saines exigences de la nature. J. de Maistre était de cet avis lorsque, sous une forme paradoxale, il disait : « C'est un de mes premiers dogmes qu'il faut amuser les jeunes gens pour qu'ils ne s'amusent pas. »

Dans son bel ouvrage *L'éducation du caractère*, M. A. Martin cite le cas d'un proviseur qui, sentant à certains symptômes l'imminence d'une révolte, la conjura par une promenade extraordinaire.

X. Les exercices physiques. La gymnastique et les jeux. — Donnons maintenant sous une forme aussi abrégée que possible les indications essentielles concernant le programme, l'horaire de ces exercices et le rôle des maîtres, principalement dans l'organisation et la surveillance des *jeux*, en nous conformant d'ailleurs aux dispositions de l'arrêté du 8 août 1890, relatif à l'enseignement de la gymnastique et des jeux dans les écoles primaires publiques de garçons et de filles.

Programme. — L'arrêté précité spécifie les exercices compris dans le programme de chacun des trois cours d'une école primaire.

Un manuel publié par M. le ministre de l'Instruction publique (éditeur, Armand Colin), renferme les instructions qui se rapportent à la « technique » de la gymnastique et des jeux.

Les exercices du corps peuvent être rangés suivant leur importance, en deux grandes catégories :

1° Ceux qui, en eux-mêmes, sont des « *fins* » physiques, tels que la marche, la course, les sauts, le bâton, la boxe française, la natation et le tir ;

2° Ceux qui ne sont que des « *moyens* » et qui, par suite, développent dans l'enfant les qualités du corps mises en œuvre dans la marche, la course, les sauts, etc.

Tout doit tendre, dans une éducation physique rationnelle, à mettre en valeur les aptitudes musculaires qui feront, autant que possible, de tout enfant un marcheur infatigable, un coureur rapide, un sauteur agile, un adversaire habile et robuste, un sauveteur intrépide et vigoureux, et, à l'occasion, un tireur adroit.

La beauté du corps résulte en grande partie de la synthèse harmonieuse de ces aptitudes.

On peut juger par là de l'importance et de la nécessité de la gymnastique méthodique qui trouve d'ailleurs dans la plupart des jeux un complément indispensable.

Les exercices gymnastiques s'exécutent sans appareils d'abord et avec appareils ensuite. Les premiers, qui assouplissent le corps et les membres, sont les antécédents nécessaires des exercices avec agrès.

C'est avec raison que ces derniers ne sont officiellement prescrits que pour les enfants du cours supérieur.

Les jeux se subdivisent en jeux sans engins et jeux avec engins.

Les premiers conviennent aux jeunes enfants. Ils n'exigent en général que des mouvements simples et naturels, ayant surtout pour effet de développer l'agilité musculaire, et ils ne comportent pas l'adresse et la précision nécessaires dans les jeux avec engins.

Ils ne donnent lieu à aucune dépense et ils sont d'ordinaire beaucoup plus bruyants et moins compliqués que les derniers. Le jeu de barres en est le type, comme le jeu de paume est le type supérieur des jeux avec engins.

Les jeux scolaires doivent en général satisfaire aux conditions suivantes :

1° Ils doivent être en rapport avec l'âge, la force physique et l'intelligence des enfants ;

2° Ils doivent offrir des difficultés pratiques telles que les écoliers n'y puissent devenir très habiles en peu de temps. Il est à remarquer en effet que les joueurs très adroits ne jouent d'ordinaire, avec un réel intérêt, que lorsqu'ils peuvent se mesurer avec des adversaires dignes d'eux ou lorsqu'ils sont stimulés par l'appât du gain.

Voilà pourquoi les jeux susceptibles d'être adoptés dans les écoles doivent être assez nombreux pour que leur variété puisse faire diversion aux troublantes tentations du lucre ou de l'amour-propre.

3° Les engins nécessaires, toujours d'une extrême simplicité, seront achetés à peu de frais ou, ce qui vaut mieux, confectionnés par les élèves eux-mêmes ;

4° Enfin ces jeux auront lieu, autant que possible, au grand air, et ils mettront en action tout le système musculaire, surtout les jambes.

Des jeux « d'intérieur » seront organisés par les maîtres dans une enceinte couverte, le préau par exemple, lorsque le temps sera mauvais.

Le programme officiel doit uniquement servir de modèle général aux programmes que les maîtres dresseront eux-mêmes en tenant compte de leurs aptitudes personnelles et des ressources dont ils disposent.

En ce qui concerne l'enseignement de la gymnastique proprement dite, rien ne saurait embarrasser les instituteurs. La nature, la « *technique* », l'ordre de succession des exercices gymnastiques sont indiqués dans l'arrêté du 8 août 1890 et dans le *Manuel officiel*. Les appareils nécessaires, fort peu coûteux, peuvent être acquis sans entraîner des dépenses onéreuses, même pour les plus modestes budgets municipaux.

La question relative au programme des jeux est aussi simple. Les maîtres trouveront les enseignements les plus détaillés sur la nature et la « technique » des jeux dans les ouvrages suivants, qui font d'ailleurs partie de la plupart des bibliothèques scolaires et pédagogiques :

1° Le *Manuel de gymnastique et des jeux scolaires*, rédigé par les soins du ministre.

2° Le *Manuel des exercices physiques* à l'usage des écoles primaires, par Désiré Seré et G. Strehly (éditeur, Ch. Delagrave) ;

3° *Deux cents jeux d'enfants* (en plein air et à la maison), par L. Harquevaux et Pelletier (éditeur, Larousse).

Dans les deux premiers ouvrages, la technique des jeux enfantins les plus intéressants est exposée en détail ; ces jeux y sont classés suivant les difficultés de leur exécution et répartis d'après cette donnée dans les trois cours de l'école.

Chaque instituteur pourrait tenir un carnet où il mentionnerait, avec des numéros d'ordre, les exercices enseignés aux enfants et les réflexions que l'expérience lui suggérerait. Des observations de ce genre contribueraient parfois à lui donner la connaissance de certains caractères.

On insistera ici sur la nécessité de la natation et des promenades scolaires. On se contentera de signaler l'utilité du jardinage et des travaux manuels comme moyens de développer, la force, l'adresse et le goût.

1° Natation. — Elle implique l'action régulière et à peu près continue de tous les muscles. Aux mouvements d'extension et de flexion des jambes, s'ajoutent les mouvements énergiques et réguliers des bras. La natation est un exercice de force, d'agilité et d'adresse, qui développe peu à peu, dans l'enfant, le sang-froid et l'énergie nécessaires au moment du péril.

Elle peut faire contracter aux enfants le goût de la propreté et des ablutions quotidiennes.

Dans toutes les écoles primaires, le gymnase devrait être pourvu d'un chevalet spécial, à l'aide duquel le maître enseignerait aux enfants les principes d'ailleurs très élémentaires de la natation.

Pendant la belle saison, les élèves du cours supérieur et même ceux du cours moyen devraient être exercés à la nage dans des piscines communales, ou mieux dans les rivières explorées avec le plus grand soin. Seuls les enfants visités préalablement par le médecin chargé de l'inspection médicale des écoles, et dont les parents auraient été consultés, seraient autorisés à suivre ces exercices. De cette façon, le nombre des « nageurs » augmenterait chez nous dans de notables proportions et de douloureux accidents seraient évités.

2° Promenades scolaires. — Tous les quinze jours, les élèves des écoles primaires pourraient être conduits en promenade l'après-midi. Ces promenades dureraient trois heures environ, y compris le temps des haltes.

Nous connaissons un directeur d'école qui les a organisées avec un réel succès. Il s'est pourvu d'un appareil photographique avec lequel il reproduit les paysages les plus pittoresques et photographie des groupes d'enfants. Les meilleures épreuves sont données aux élèves qui fréquentent l'école avec le plus d'assiduité ou appendues aux murs de la salle de classe.

Parfois, ces promenades, avant tout hygiéniques et récréatives,

deviennent l'occasion de causeries géographiques (orientations géographiques, etc.) et même d'exercices élémentaires d'arpentage, à l'aide d'instruments rudimentaires construits par le maître et les élèves.

Tous les trois mois, l'instituteur organiserait une promenade « *extraordinaire* ». Les élèves partiraient le matin et ne rentreraient que le soir, chacun d'eux emportant les vivres nécessaires dans un petit sac qui servirait, en outre, à recevoir les plantes ou les minéraux intéressants ramassés le long de la route et destinés au musée de l'école.

Le but de cette promenade serait tantôt l'ascension d'une colline, tantôt la visite d'un établissement industriel ou agricole ou même la visite d'une école. Aussi bien les élèves de quelques écoles voisines pourraient se réunir dans un même lieu préalablement choisi par leurs maîtres.

Ils s'y livreraient à leurs jeux favoris et disputeraient de vigueur et d'agilité, au grand air, dans les champs ou dans les clairières.

Des chants collectifs seraient exécutés sous la direction d'un maître, pendant les moments de repos, ou mieux encore avant le départ.

Tout contribuerait, dans ces conditions, à développer chez nos écoliers les sentiments de sociabilité et de solidarité, encore bien faibles dans la plupart de nos campagnes.

Horaire. — D'après l'arrêté ministériel du 8 août 1890, le temps consacré chaque jour aux exercices physiques, dans les écoles primaires publiques, doit être de deux heures, sur lesquelles on doit réserver à la gymnastique une demi-heure au moins pour les enfants au-dessous de dix ans. Ce temps sera avantageusement réparti en deux séances. Les travaux manuels, pas plus que les exercices militaires spéciaux (*maniement d'armes*), ne pourront être considérés comme leçons de gymnastique.

XI. **Rôle des maîtres.** — Les instituteurs doivent *enseigner* et *surveiller* les jeux.

Enseigner les jeux aux enfants, ce n'est pas seulement leur en faire connaître les règles, mais encore leur en donner le goût et les amener ainsi peu à peu à jouer pendant les récréations.

Les moyens essentiels dont les maîtres disposent sont l'imitation et l'émulation. Les instituteurs enseigneront d'abord les jeux aux élèves les plus intelligents et les plus vifs. Dès le début, ils prendront part à ces exercices, n'oubliant jamais que la gaîté et le rire sont pour les jeunes écoliers des *toniques* dont il faut tirer parti.

Lorsqu'un certain nombre d'enfants connaîtront un jeu et y auront pris goût, le maître les laissera seuls, après avoir engagé leurs camarades à y prendre part et avoir formé lui-même d'autres

groupes, en tenant compte des aptitudes physiques des enfants, et, autant que possible, de leurs caractères.

Entraînés par l'instinct d'imitation, par leur amour-propre et par l'attrait de l'action, les écoliers les plus timides se mêleront peu à peu aux groupes divers et le nombre de ceux qui seront inactifs diminuera de jour en jour.

De temps en temps, le maître félicitera les uns, encouragera les autres et stimulera l'ardeur de tous. Il aura soin surtout de ne pas se moquer des joueurs, même les plus maladroits, la moquerie étant odieuse à tous les enfants.

Les jeux se succéderont de telle sorte que les joueurs ne soient jamais lassés d'un exercice avant d'être initiés à un autre.

Lorsque les écoliers seront ainsi devenus habiles dans un certain nombre de jeux, le maître leur donnera pleine et entière liberté dans le choix de ces exercices.

La surveillance sera large et cependant sérieuse : « Le jeu, a dit M. Dupanloup, doit être libre et surveillé ». Une surveillance étroite refroidirait l'ardeur des enfants timides et ferait naître, chez les joueurs habiles et hardis, des sentiments de vanité mesquine. Ainsi ils n'hésiteraient pas, dans beaucoup de cas, à se surmener pour donner au maître l'idée la plus haute possible de leur puissance et de leur adresse musculaires.

D'autre part, une surveillance insuffisante offrirait aussi des inconvénients et des dangers.

Il faut, en effet, que le maître empêche les enfants de prononcer des termes grossiers et d'user de procédés brutaux. Il faut qu'il protège, à l'occasion, les plus faibles contre l'égoïsme de certains camarades et qu'il oblige tous les joueurs à observer les règles de la justice. Les enfants d'humeur difficile et qui provoqueront des disputes seront exclus des jeux, pour un temps déterminé.

Enfin, il convient que le maître invite au repos les joueurs fatigués, les signes de la fatigue musculaire étant d'ailleurs évidents et caractéristiques, et qu'il interdise les jeux dangereux.

Conclusions. — Le succès de l'œuvre entreprise par les initiateurs du mouvement actuel en faveur des exercices physiques dans les écoles exige donc :

1° L'application, dans toutes les écoles primaires publiques, de l'arrêté ministériel du 8 août 1890 ;

2° L'annexion de champs de jeux, suffisamment étendus, aux

établissements d'éducation. Un champ de jeux communal, situé non loin des écoles, suffirait dans chaque village;

3° La construction de préaux scolaires assez spacieux pour que les enfants puissent s'y exercer aux jeux d'*intérieur* pendant les jours de pluie.

LECTURES

FONSSAGRIVES. *L'éducation physique des garçons.* — HERBERT SPENCER. *De l'éducation*, p. 165-223. — JOHN LOCKE. *Quelques pensées sur l'éducation* (traduction G. Compayré), p. 3-30. — J.-J. ROUSSEAU. *Emile*, liv. II, édit. Steeg p. 132-146. — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, liv. VII, ch. II. — A. MAGENDIE. *Les effets moraux de l'exercice physique.* — MAURICE DE FLEURY. *Le corps et l'âme de l'enfant.* — Dr F. LAGRANGE. *L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens.* — Dr PUJADE. *La cure pratique de la tuberculose.* — SAINT-CLAIR. *Jeux et exercices en plein air.* — Dr BALESTRE. *Cours d'hygiène pratique.* — P. SÉRIEUX et F. MATHIEU. *L'alcool.* — DEMENY. *Les bases scientifiques de l'éducation physique.* —Dr LAGRANGE. *L'hygiène de l'exercice chez les enfants et les jeunes gens.*

SUJETS A TRAITER

1. L'éducation physique : nécessité de connaître la nature physique de l'enfant, son développement (*indiqué par le programme de 1re année*).
2. Commenter la maxime : « Une âme saine dans un corps sain » et en tirer des conséquences pédagogiques.
3. La doctrine de l'endurcissement physique ; ses bons effets et ses dangers.
4. Le jeu : ses effets physiques, intellectuels et moraux.
5. Comparer les effets éducatifs de la gymnastique et des jeux. Conclusions.
6. De la méthode dans l'éducation physique et en particulier rôle du maître dans les jeux; précautions à prendre.
7. Les jeux des enfants, comment ils contribuent au développement de l'intelligence (*indiqué par le programme de 1re année*).
8. L'alcoolisme et ses effets sur l'organisme.
9. Les exercices corporels : la gymnastique, les jeux, le jardinage (*indiqué par le programme de 1re année*).
10. L'adresse, travaux manuels (*indiqué par le programme de 1re année*).

CHAPITRE XXXIII

LA VOLONTÉ

I. Importance de la volonté dans la vie morale. — L'intelligence et la sensibilité morale se complètent et s'achèvent par l'activité volontaire où se manifeste notre personnalité. C'est en effet par sa conduite qu'on juge l'homme, bien plus encore que par ses sentiments ou ses idées ; et si l'on est responsable de ses passions et de ses croyances, c'est seulement dans la mesure où les unes et les autres sont des effets plus ou moins indirects de notre volonté. La théorie de la volonté peut donc être considérée comme le point culminant de la science de l'homme. C'est à la volonté que la morale s'adresse en dernier ressort ; car il ne suffit pas, pour être honnête homme, de comprendre le bien et de l'aimer, il faut encore le vouloir et l'accomplir. De même enfin, la tâche la plus délicate et la plus haute de l'éducateur, c'est de former la volonté.

II. Définition et analyse de la volonté. — La volonté peut se définir le pouvoir de se déterminer à agir.

Tout acte volontaire complet se compose de ces trois parties successives : la *délibération*, la *détermination*, l'*exécution*.

Le point de départ de la délibération, c'est ce qu'on pourrait appeler une *idée pratique*, c'est-à-dire l'idée d'un *acte* que nous jugeons possible pour nous parce que nous en avons déjà accompli ou vu accomplir d'autres plus ou moins semblables. Toutefois si cette idée, qui peut nous être suggérée par quelque circonstance extérieure ou par le cours de nos pensées, n'a aucun rapport avec nos inclinations, si elle n'excite en nous aucun désir, même le plus léger, elle traverse l'âme sans éveiller la volonté. Mais dès que le désir s'ajoute à l'idée, aussitôt se pose la question : « Voudrai-je ou ne voudrai-je pas ? », et la délibération commence.

Plus l'acte est difficile et important, plus la suite des réflexions

qu'il provoque en nous se complique et se prolonge. L'idée de l'acte entraîne par voie d'association les idées de ses conséquences, les unes agréables ou utiles, les autres pénibles ou nuisibles ; et ces idées, qui prennent elles aussi un caractère pratique, deviennent des *motifs* favorables ou contraires, des raisons d'agir ou de s'abstenir. Souvent l'esprit ne se contente pas des motifs qui se présentent d'eux-mêmes ; il en recherche, il en évoque d'autres, et lorsqu'il les voit tous ainsi assemblés devant lui, il les compare entre eux, il les juge. Mais l'intelligence n'intervient pas seule dans la délibération ; presque toujours, sauf chez les natures très froides, très accoutumées à se dominer, la sensibilité s'émeut : les désirs, les répugnances, les émotions de toutes sortes naissent en foule. Chaque idée donne naissance à un sentiment, chaque motif se transforme en un mobile [1].

On peut même remarquer à ce propos que, parmi les hommes, les uns délibèrent plutôt avec leur intelligence, « dans leur tête », les autres avec leur sensibilité, « dans leur cœur », et qu'en particulier les délibérations féminines se rapportent le plus souvent à ce second type.

La détermination est l'acte propre de la volonté : la délibération le prépare, mais ne le constitue pas. Certaines gens délibèrent en quelque sorte indéfiniment, sans arriver à se déterminer, c'est-à-dire, en somme, à vouloir. On la désigne sous bien des noms différents : volition, résolution, décision, etc. Quelque nom qu'on lui donne, elle consiste essentiellement dans un *choix*. Deux actes possibles sont en présence : se déterminer ou se résoudre, c'est choisir celui des deux qui se réalisera.

Si l'on considère que de ces deux actes possibles, il y en a presque toujours un vers lequel l'âme se sent plus fortement inclinée par le désir, on pourra dire encore que la détermination consiste essentiellement dans un *consentement* ou un *refus*. Cela est surtout sensible dans la vie morale. Ainsi, lorsqu'un enfant éprouve la tentation de commettre pour la première fois une certaine faute, un mensonge, un larcin, sa volonté est en présence de cette alternative : céder ou résister à la tentation, dire oui ou dire non au désir qui le sollicite. Si l'on supposait la volonté

(1) Dans la langue courante, les deux termes *motif* et *mobile* sont employés indifféremment l'un pour l'autre. Dans la langue de la psychologie, *motif* désigne plutôt un phénomène d'ordre intellectuel, une idée, par exemple l'idée de l'intérêt, l'idée du devoir ; *mobile*, un phénomène d'ordre émotionnel, un sentiment, par exemple la peur la colère, la pitié.

absente, tout acte dont l'idée nous attire et nous plaît se réaliserait, pour ainsi dire, de lui-même : vouloir, c'est donc ou mettre un frein au désir ou au contraire lui lâcher la bride.

L'exécution est l'acte proprement dit : c'est l'effet extérieur et final de la volonté.

Elle manque parfois, quand l'acte se trouve devenu impossible par suite de quelque changement imprévu dans les circonstances extérieures. Parfois aussi, elle est séparée de la détermination par un plus ou moins long intervalle : c'est le cas des *projets*, des *intentions*, des *velléités*. Il est vrai qu'on peut se demander, en ce cas, si la détermination est bien complète et bien réelle : la personne qui n'a qu'une velléité ou qu'une intention prévoit, ce semble, qu'elle voudra dans l'avenir plutôt qu'elle ne veut en effet dans le présent.

D'ordinaire, vouloir et agir ne font qu'un et la détermination coïncide indivisiblement avec le point de départ de l'exécution. Au moment même où l'on se décide, on a conscience d'un effort qui est le commencement et comme le signal de l'action. On conçoit mal une volonté purement contemplative qui, après avoir décrété l'acte, assisterait en simple spectatrice à sa réalisation spontanée, comme par exemple, chez un homme qui, voulant étendre le bras pour prendre un objet, verrait son bras se mouvoir de lui-même sans avoir conscience de faire aucun effort pour cela. Quand l'exécution demande du temps et rencontre des obstacles, elle s'interromprait à chaque instant si la volonté qui l'a commencée ne la poursuivait jusqu'au bout. Vouloir, ce n'est donc pas seulement se déterminer au dedans de soi-même ; c'est encore exercer son énergie au dehors.

Présente dans la détermination et l'exécution, la volonté n'est pas non plus complètement absente de la délibération. On peut délibérer par nécessité, par raison, par habitude ; mais souvent aussi on délibère parce qu'on *veut* délibérer. C'est la volonté qui empêche les mobiles, dont la violence est parfois extrême, d'emporter l'acte par surprise ; c'est elle qui commence, qui prolonge, qui termine l'appel et la comparaison des motifs.

Il serait facile de vérifier tous les détails de cette analyse sur des exemples particuliers un peu complexes, tels que le monologue du *Cid*, hésitant entre son amour pour Chimène et le devoir de venger son père, ou encore celui d'Auguste dans *Cinna*. V. Hugo, dans les *Misérables*, a fait sous ce titre, *Une tempête sous*

un crâne, la description émouvante des états successifs par lesquels passe l'âme d'un des personnages, Jean Valjean, ancien forçat évadé, devenu honnête homme, riche et considéré de tous, qui apprend qu'un autre va être condamné sous son nom pour un crime qu'il n'a pas commis.

Dans les cas très simples, l'acte volontaire se réduit à ces trois éléments : l'idée d'un acte possible, le consentement et l'effort. J'ai besoin de consulter un livre qui est devant moi sur ma table : penser à prendre ce livre, le vouloir et le faire, tout cela se passe en un clin d'œil.

III. **Les effets de la volonté**. — La volonté peut être considérée tour à tour, soit comme puissance de détermination interne, soit comme puissance d'exécution ou d'action au dehors.

Elle exerce tout d'abord son empire sur l'*organisme* par l'intermédiaire des nerfs moteurs. Les seules parties du corps qui soient directement soumises à son influence sont les muscles. A l'origine, les contractions musculaires et les mouvements qui en résultent sont des effets de la spontanéité ou de l'instinct : l'enfant, aux premiers jours de la vie, remue tous ses membres sans le vouloir, inconsciemment, sous l'impulsion du plaisir, de la peine, du désir ou de quelque autre sensation, parfois aussi sans cause apparente, comme pour dépenser le trop plein de ses forces. La volonté sort par degrés de cette activité primitive. Il faut en effet que nous apprenions à mouvoir nos différents organes, c'est-à-dire à refaire volontairement ce que nous avons d'abord fait par instinct. Aussi remarque-t-on que les premiers mouvements volontaires de l'enfant sont souvent incertains et maladroits : par exemple, les mains se portent plus près ou plus loin qu'il ne faut pour saisir les objets. On en pourrait dire autant des yeux qui ne s'accommodent pas dès les premiers jours aux distances, comme on a pu s'en rendre compte dans les observations faites sur les aveugles de naissance opérés de la cataracte. La grande difficulté, dans cet apprentissage de la volonté, c'est d'arriver à dissocier, à isoler des mouvements qui tendent d'eux-mêmes à se produire ensemble. Celui qui apprend à écrire, à jouer du piano, etc., fait toujours beaucoup plus de mouvements qu'il ne faut : aussi doit-il s'exercer à supprimer tous les efforts inutiles pour concentrer, en quelque sorte, toute sa force dans un mouvement unique. — La volonté n'exerce pas seulement sur les muscles une action positive ; elle peut empêcher aussi bien que produire le mou-

vement. Cette action négative exige parfois une dépense de force considérable. Suspendre sa respiration, retenir ses cris, ses sanglots, rester immobile malgré la fatigue ou la peur, voilà autant d'exemples de la volonté considérée comme puissance d'*inhibition,* selon le mot des physiologistes.

L'exercice et l'habitude accroissent en quelque sorte indéfiniment l'empire de la volonté sur les organes. On en trouverait des preuves sans nombre dans tous les prodiges de force ou d'adresse accomplis par les professionnels de la gymnastique, des différents sports, de la musique, etc.

Si nous considérons les effets produits par la volonté à l'intérieur même de l'âme, nous pouvons distinguer son action sur l'*intelligence* et son action sur la *sensibilité.*

Tout d'abord, elle est le principe de l'attention, et par conséquent la condition nécessaire de la connaissance claire et distincte. Quelle que soit sa vivacité naturelle, l'intelligence n'irait pas bien loin sans la volonté : elle ne s'appliquerait qu'aux objets qui se présentent d'eux-mêmes aux sens et n'y percevrait que les qualités les plus apparentes et les plus superficielles; elle s'arrêterait donc aux premiers degrés de la généralisation et du raisonnement, et c'est à peine si les germes de raison qu'elle contient réussiraient à éclore. L'homme ressemblerait donc sous ce rapport à l'animal. Presque tous ceux qui ont étudié les sauvages ont constaté chez eux une singulière incapacité de fixer et de soutenir l'effort de l'attention : ce qui leur manque, c'est moins la faculté de comprendre que celle de réfléchir. Aussi la science dans l'humanité est-elle l'œuvre de la volonté au moins autant que de la raison. Presque tous les éducateurs ont eu l'occasion de remarquer que bien souvent, chez certains enfants, l'intelligence est comme suppléée par la volonté : ce n'est pas toujours l'écolier le mieux doué qui fait le plus de progrès, mais celui qui s'applique à son travail avec le plus d'énergie et de persévérance.

L'influence de la volonté sur la sensibilité est presque toujours indirecte. Nous ne pouvons en effet supprimer à notre gré les sensations et les désirs, mais nous pouvons du moins nous opposer à leur manifestation extérieure et à leur satisfaction; en détournant notre pensée vers d'autres objets, nous pouvons les affaiblir ou même les annuler. Il est même en notre pouvoir de susciter et de développer en nous certains sentiments, si nous recherchons volontairement toutes les occasions qui peuvent les faire naître,

si nous évoquons et maintenons dans notre esprit les idées auxquelles ils sont attachés, si enfin nous nous complaisons à les manifester et à les satisfaire. C'est ainsi qu'on peut se rendre soi-même courageux ou peureux, affectueux ou égoïste, gai ou mélancolique.

Enfin, la volonté peut agir sur elle-même en dirigeant pour ainsi dire son propre développement. Il y a une sorte d'*éducation de la volonté* par la volonté elle-même. Nos résolutions présentes en effet influent sur nos résolutions futures qu'elles préparent. Celui qui s'accoutume à vouloir souvent, à vouloir promptement, à vouloir énergiquement, développe en lui des qualités d'initiative, de décision et de vigueur morale.

IV. Les qualités et les défauts de la volonté. — Les hommes ne sont pas moins différents et inégaux entre eux sous le rapport de la volonté, que sous le rapport de la sensibilité et de l'intelligence; et ces différences, ces inégalités tiennent en partie à la nature originelle, en partie aussi à l'éducation et aux circonstances.

Si nous essayons de concevoir un type idéal de volonté parfaite, nous pouvons, ce semble, distinguer trois ordres de caractères relatifs aux trois éléments dont se compose l'acte volontaire : délibération, détermination, exécution.

En premier lieu, la volonté sera évidemment imparfaite, soit si la délibération est absente ou insuffisante, soit si elle se prolonge au point de rendre impossible la détermination finale. La volonté parfaite est donc à la fois éclairée et prompte. De ce type s'écartent également, mais en sens contraire, les étourdis et les impulsifs d'une part, de l'autre, les hésitants et les indécis.

A l'égard de la résolution, il y a lieu de distinguer d'abord la facilité plus ou moins grande avec laquelle on se résout, ensuite le plus ou moins de force avec laquelle on maintient la résolution une fois prise. Il y a des gens qui ne s'engagent pas volontiers dans une entreprise nouvelle et qui redoutent et fuient les occasions de prendre parti : ceux-là ont une volonté à qui non seulement fait défaut l'initiative, mais à qui l'action même répugne. D'autres au contraire sont volontiers entreprenants ; il ne leur en coûte guère d'ébaucher toutes sortes de projets, mais leurs décisions hâtives manquent de fixité et de constance. L'idéal, à ce point de vue, serait donc une volonté qui, toujours prête à s'exercer, resterait toujours ferme dans ses décisions.

Enfin la principale qualité que la volonté peut déployer dans l'exécution est sans doute la persévérance. A mesure que le temps s'écoule, que les difficultés grandissent ou se multiplient, la force de la résolution primitive tend à décroître, à moins qu'elle ne soit sans cesse renouvelée par le fond même d'où elle est sortie, c'est-à-dire par l'énergie constitutive de la faculté de vouloir.

En somme tous ces caractères de la volonté idéale pourraient se ramener à un seul, à savoir la *force*, de même que toutes les imperfections ou insuffisances de la volonté ont pour origine sa faiblesse.

A quoi tient maintenant la force ou la faiblesse de la volonté chez les divers individus? C'est là un des problèmes de psychologie les plus difficiles à résoudre. Il est vraisemblable qu'une des conditions principales de la puissance native de la volonté réside dans l'organisation corporelle, dans ce qu'on appelle le *tempérament*. En général, la volonté est plus forte chez l'homme robuste, vigoureux, qui peut dépenser sans fatigue une grande somme d'activité physique, dont le système nerveux, modérément excitable, ne s'épuise qu'avec une extrême lenteur et reconstitue rapidement ses réserves. Toutefois, comme la volonté est inséparable de la sensibilité et de l'intelligence, il arrive souvent qu'elle compense, et même au delà, ce qui lui manque de force du côté de ses conditions physiques parce qu'elle en reçoit de ses conditions intellectuelles et morales. Ainsi une intelligence très haute et très nette, ou bien encore une sensibilité ardente et passionnée peuvent réaliser ce miracle d'une volonté héroïque dans un corps infirme ou maladif.

Rappelons d'ailleurs que la force originelle de la volonté n'est pas une quantité fixe qui reste invariable pendant toute la durée de la vie, mais qu'elle peut au contraire croître ou décroître selon l'usage même que nous en faisons. Plus on s'exerce à vouloir, plus la volonté se fortifie. Celui qui recule trop souvent devant l'action devient à la longue incapable d'agir.

La connaissance de soi-même, l'effort, la lutte contre les difficultés et les dangers, l'endurcissement à la douleur, l'observation d'une règle inflexible, tels sont les principaux moyens de développer la puissance de la volonté.

Les rapports que la volonté entretient avec l'état de l'organisme expliquent les maladies auxquelles elle est sujette et qu'un psy-

chologue contemporain, M. Ribot, a étudiées dans un livre intitulé *les Maladies de la volonté*. Elles ne sont d'ailleurs que l'exagération des défauts que nous venons d'indiquer. On leur donne le nom générique d'*aboulie* (mot à mot : impuissance de vouloir) et on peut, ce semble, les ramener à trois grands types correspondant aux trois éléments de l'acte volontaire, selon que le malade est un impulsif, un suggestible, ou qu'il est en proie à la manie du doute, ou qu'il est comme paralysé par l'idée même de l'action.

LECTURES

Th. Ribot. *Les maladies de la volonté.* — Rabier. *Leçons de psychologie*, ch. xli. — Fouillée. *Tempérament et caractère*, liv. II, ch. v. — E. Boirac. *Cours élémentaire de philosophie*, p. 144. — E. Boirac. *La Dissertation philosophique*, p. 165. — P. Janet et Thamin. *Cours de psychologie et de morale*, 1re année, *Psychologie théorique et appliquée*, ch. xvi.

SUJETS A TRAITER

1. Exposer le fait psychologique de la détermination : en tirer des conséquences.
2. Faire la part de l'intelligence, de la sensibilité et de la volonté dans le fait psychologique de la délibération.
3. Rapports de la volition et de l'exécution.
4. Le désir et la volonté ; leurs caractères distinctifs ; importance de cette distinction.
5. Commenter cette pensée : « L'obéissance à la loi soumet la volonté sans l'affaiblir, tandis que l'obéissance aux hommes la blesse et l'énerve.

CHAPITRE XXXIV

LA LIBERTÉ

I. **La définition de la liberté.** — Trois caractères distinguent essentiellement la volonté : réflexion, liberté, efficacité.

1° Vouloir, c'est savoir ce qu'on fait et pourquoi on le fait, c'est agir en connaissance de cause. Le pouvoir de réfléchir et le vouloir sont inséparables; ils croissent et décroissent ensemble. Supprimez la réflexion, et la volonté s'évanouit dans l'instinct.

2° Ou la volonté n'est qu'un mot qui désigne le moment où l'un des désirs qui luttent dans l'âme l'emporte définitivement sur tous les autres, ou si elle est quelque chose de réel, elle est libre. Vouloir, c'est choisir, mais tout choix suppose une alternative, la possibilité de deux contraires. Choisit-on véritablement, si l'autre parti était impossible, si celui qu'on a pris était nécessaire ?

3° Vouloir, dit un proverbe populaire, c'est pouvoir. Il y a là l'exagération d'une grande vérité. Si la volonté ne peut pas tout, elle peut beaucoup, soit pour empêcher, soit pour faire.

Réfléchie, libre, efficace, la volonté fait de l'homme une *personne*. Les choses, les animaux ne s'appartiennent pas à eux-mêmes; ils sont ce que les font leur nature et les circonstances extérieures : on ne peut donc attribuer leurs actes à leur individualité propre. Au contraire, l'homme, capable de vouloir, est en quelque sorte son maître : il dépend de lui d'ajouter ou de retrancher à sa nature originelle, de se soumettre les circonstances extérieures ou de s'y soumettre; et c'est pourquoi il est responsable de ses actes. La *personnalité*, la *responsabilité*, voilà tout ensemble les privilèges et les charges que la volonté apporte avec elle.

Des trois caractères de la volonté, un seul lui appartient en propre, à l'exclusion même de tout le reste de l'univers : la liberté. Il n'est pas de phénomène au monde, la résolution volontaire exceptée, qui ne soit nécessairement déterminé par les circonstances

de lieu et de temps où il se produit. Notre raison affirme comme un axiome, non seulement que tous les phénomènes sont produits par des causes, mais encore que les mêmes causes produisent toujours les mêmes effets. Par exemple, l'eau étant chauffée à une température de 100° sous une pression de 760 millimètres, il ne dépend pas d'elle de bouillir à son choix : tant que les conditions de l'ébullition subsistent, elle bout; dès qu'elles cessent d'exister, elle cesse de bouillir. De même, l'oxygène et l'hydrogène étant mis en présence, si on fait traverser le mélange par une décharge électrique, ils ne peuvent pas indifféremment soit rester dissociés, soit entrer en combinaison et, dans cette seconde hypothèse, produire soit de l'eau, soit un autre corps quelconque : de toute nécessité, ils se combinent de manière à produire de l'eau.

C'est parce que la nature est ainsi soumise à une inflexible nécessité que nous pouvons ramener les rapports de tous les phénomènes à des lois générales et invariables, et par conséquent les soumettre à la science. C'est pour cela aussi que nous pouvons les prévoir avec certitude, les provoquer, les empêcher, les modifier au gré de nos besoins et de nos désirs.

Si l'homme est vraiment libre, il échappe par sa volonté à la nécessité universelle. Les mêmes circonstances étant données, à savoir les mêmes facilités d'accomplir un acte, les mêmes motifs de s'y déterminer pour ou contre, il peut à son choix opter pour le oui ou pour le non, et par exemple, en face de la tentation du vol ou du meurtre, il dépend de lui, à la minute précise où il se décide, de rester honnête homme ou de devenir criminel.

On donne le nom de *liberté morale* ou de *libre arbitre* à ce pouvoir que l'homme s'attribue à lui-même de se déterminer par son propre choix entre deux partis également possibles.

Il ne faut pas confondre ce pouvoir intérieur de choisir avec le pouvoir extérieur d'agir, qui est la *liberté physique*. Le prisonnier, le paralytique ne sont plus libres physiquement : ils ont encore leur liberté morale. Un fou n'est plus libre moralement : si on le laisse agir à sa guise, il est physiquement libre.

Le vulgaire entend souvent par liberté le pouvoir de faire ce qu'on veut, d'agir à son gré : c'est qu'il confond la liberté morale avec la liberté physique. En ce sens, personne ne contesterait la liberté humaine, sauf à reconnaître que les circonstances extérieures empêchent trop souvent notre volonté d'aboutir, ou lui font produire des effets bien différents de ceux que nous attendions,

que parfois aussi nous sommes forcés d'agir comme nous ne le voudrions pas.

Mais ces limites mêmes de notre liberté physique prouvent que la vraie liberté est tout intérieure et morale.

Une fois que j'ai pris une résolution, nécessairement l'acte suit, à moins que des circonstances extérieures ne s'y opposent, et en ce cas, non moins nécessairement, l'acte ne se produit pas.

Si l'action extérieure nous semble libre, c'est parce que nous ne la distinguons pas de la résolution qu'elle manifeste ; mais prise en soi, cette action ne comporte aucune liberté.

Elle peut toujours, en effet, être empêchée, arrêtée, modifiée ou même contrainte par les circonstances (état des organes, agents physiques, les autres hommes) ; seule la résolution demeure toujours en notre pouvoir.

La conséquence à tirer de là, c'est que l'acte, séparé de l'intention qui l'a dicté, n'a plus de signification ni de valeur morale. Il s'ensuit encore que de deux personnes dont l'une décide et dont l'autre exécute, la première a plus de responsabilité que la seconde. Bien plus, au point de vue moral, une résolution criminelle est déjà un crime ; d'autre part, nous sommes obligés de vouloir le bien, non de réussir à le faire, etc.

Il ne faudrait pas cependant exagérer cette distinction. La liberté morale est solidaire, dans une certaine mesure, de la liberté physique.

Comme nous ne pouvons vouloir que les actes que nous savons nous être possibles, l'impossibilité d'agir entraîne une impossibilité de vouloir, au moins relative. La possession effective d'une certaine part de liberté physique se trouve être ainsi, au point de vue social, la condition de la liberté morale.

C'est de ce principe que découlent la *liberté civile* et la *liberté politique*. La première est le droit de faire tout ce qui n'est pas incompatible avec la liberté d'autrui ; c'est d'elle qu'il s'agit dans la devise républicaine : liberté, égalité, fraternité.

La seconde est le droit de participer à la confection de la loi, laquelle détermine elle-même les conditions et les limites de la première. L'une et l'autre ont pour but d'assurer également à tous les membres de la société la plus grande somme possible de liberté morale.

On entend quelquefois aussi par *liberté morale* l'empire de la volonté sur les passions. En ce sens, le sage seul est libre ; celui

qui satisfait un désir que sa raison désapprouve est esclave. Mais la question est précisément de savoir s'il dépend de nous d'acquérir cette liberté idéale, si c'est librement ou non que nous devenons esclaves de nos passions.

II. **Le fatalisme.** — Précisément parce qu'elle paraît être une exception dans l'ensemble des choses, la liberté morale a été souvent contestée et pour des raisons très diverses, les unes d'ordre religieux ou métaphysique, les autres d'ordre proprement scientifique.

Toutes les doctrines qui contestent la liberté morale ont été pendant longtemps réunies sous le nom de *fatalisme*. On doit cependant distinguer le fatalisme et le *déterminisme*.

Le fatalisme consiste à attribuer les actes volontaires de l'homme, ainsi d'ailleurs que tous les autres phénomènes de l'univers, à une cause unique et *surnaturelle* (décret du destin ou volonté divine) : c'est donc une doctrine essentiellement métaphysique ou religieuse. Au contraire, le déterminisme consiste à les attribuer à des causes multiples et *naturelles*, circonstances extérieures, tempérament, éducation, motifs, mobiles, etc. : c'est une doctrine physiologique ou psychologique, en tout cas scientifique.

III. **Le déterminisme.** — Le déterminisme est une doctrine relativement récente (elle ne remonte guère au delà de Leibnitz (1646-1716), qui prétend faire rentrer la volonté humaine sous la loi commune des phénomènes scientifiques, c'est-à-dire sous la loi de causalité universelle. Tous les faits dans la nature sont produits par des causes, et chaque fait dépend de sa cause particulière, de telle façon qu'il se produit toujours quand elle est présente et qu'il n'arrive jamais en son absence. La cause et l'effet constituent donc un couple de phénomènes, l'un antécédent, l'autre conséquent, inséparablement liés l'un à l'autre. Les résolutions volontaires de l'homme n'échappent pas à cette loi. Elles ont aussi leurs causes particulières que l'on peut appeler *motifs*, en prenant ce mot dans son acception la plus étendue. Dès lors la thèse fondamentale du déterminisme pourrait se résumer dans cette double formule : sans motif, pas de volonté; la volonté suit toujours le motif le plus fort.

Les arguments sur lesquels on appuie cette thèse peuvent se ramener à trois principaux : 1° argument *logique*, le plus général et le plus abstrait, tiré du principe de causalité; 2° argument *psychologique*, tiré de l'analyse de l'acte volontaire; 3° argument *social*, tiré de la statistique :

1° Tout fait a sa cause, ou, comme disait Leibnitz, sa raison suffisante : c'est une loi universelle et nécessaire de l'expérience et de la pensée. Mais il s'ensuit immédiatement que les faits volontaires ont aussi leurs causes. Il y a toujours une raison pour laquelle on se détermine comme on le fait; cette raison étant telle, on ne peut se déterminer autrement; pour que la détermination fût autre, il aurait fallu une autre raison. Donc, étant donné l'état de l'âme au moment de la délibération, une seule détermination est possible, celle qui a sa raison dans cet état. Admettre la liberté, c'est admettre des effets sans causes.

2° L'analyse de l'acte volontaire confirme ce raisonnement. D'abord, nous ne voulons jamais sans un motif qui nous détermine; quand plusieurs motifs sont en présence, nous hésitons jusqu'au moment où l'un d'entre eux devient le plus fort. La volonté est donc une balance et les motifs sont les poids qui la meuvent. De là vient que nous pouvons prévoir la conduite de nos semblables. Mieux nous connaissons les motifs habituels qui les déterminent, plus nos prévisions sont probables : si nous pouvions les connaître complètement, elles seraient absolument certaines.

3° Les sciences sociales enseignent que les actes des hommes vivant en société obéissent à des lois constantes et générales; en particulier, la statistique prouve que les actes en apparence les plus libres (mariage, divorce, suicide, etc.) se reproduisent d'année en année avec une régularité mathématique.

IV. La critique du déterminisme. — Nous pouvons tout d'abord écarter le dernier argument en faisant remarquer que les prétendues lois de la statistique déterminent les moyennes et non les cas particuliers : en vertu de causes générales, tant de suicides se produiront cette année dans ce pays, mais il reste à savoir si le suicide de tel individu, pris à part, est fatal. D'ailleurs, de telles lois sont approximatives et variables; les moyennes augmentent ou baissent avec les progrès ou les crises de l'industrie, du commerce, de la moralité, etc., elles ne sont valables que pour certaines périodes.

Restent donc les deux premiers arguments. Mais celui qu'on tire du principe de causalité suppose accordé ce qui est précisément en question. Il s'agit de savoir si la volonté humaine est libre ou non, c'est-à-dire si elle est soumise de la même façon

que tous les autres phénomènes de la nature à la loi de causalité, ou si elle en est, dans une certaine mesure, indépendante. On peut en effet comprendre cette loi de deux manières différentes, selon qu'on entend par *cause* une force active et agissante ou un ensemble de conditions antécédentes et déterminantes. Dans le premier sens, l'acte volontaire et libre a une cause : il a pour cause la personne même, qui comprend en soi non seulement les motifs, mais encore la volonté. C'est dans le second sens que les sciences de la nature entendent le mot cause; mais il reste toujours à savoir si ce qui est vrai de la nature extérieure est également vrai de l'homme.

L'argument le plus fort est évidemment l'argument *psychologique*, celui qui se tire de l'influence des motifs. Il est certain, en effet, que nous n'agissons jamais sans un motif, important ou futile, manifeste ou caché; mais si le motif est la condition nécessaire de notre détermination, il ne s'ensuit pas qu'il en soit la cause décisive et suffisante. Entre deux motifs donnés, nous pouvons à notre gré choisir l'un plutôt que l'autre.

On prétend que la volonté suit toujours le motif le plus fort; mais que signifie cette assertion? Évidemment, quand nous nous déterminons, il y a toujours un motif qui l'emporte et qui par conséquent peut être dit le plus fort; mais ce motif est-il le plus fort par lui-même ou parce que nous le rendons tel en nous déterminant d'après lui? Là est toute la question. Si le motif opposé l'eût emporté, on n'eût pas manqué d'affirmer qu'il était le plus fort.

Au lieu de prédire ainsi après coup, il faudrait, deux motifs étant donnés, prédire, avant toute détermination, lequel des deux l'emportera. Or, en fait, une telle prédiction est toujours incertaine; aucun déterministe ne se hasardera à la faire; il ne serait pas assez sûr de prédire juste. Cette incertitude tient sans doute, selon lui, à ce qu'il y a peut-être d'autres motifs que ceux qui lui sont connus, mais on peut tout aussi légitimement supposer qu'elle est l'effet de la liberté.

D'autre part, en droit, cette prédiction n'est même pas possible. Pour savoir en effet lequel des deux motifs est le plus fort, il faudrait pouvoir les comparer entre eux comme on compare deux quantités de même nature. Or, les motifs, considérés en eux-mêmes, sont le plus souvent hétérogènes : on ne peut comparer ensemble l'idée de l'honneur et le désir de gagner une grosse somme; ce ne sont pas choses du même ordre.

Il est vrai qu'on peut aussi considérer les motifs dans leurs rapports soit avec l'intelligence, soit avec la sensibilité, soit avec le caractère de la personne.

Ainsi, pourrait-on dire, le motif le plus fort, c'est celui que nous jugeons le meilleur. Mais il s'en faut que la volonté se détermine toujours conformément à la raison.

Le motif le plus fort, dira-t-on alors, c'est celui qui excite en nous le plus vif désir, celui qui nous émeut et nous attire le plus. Mais l'expérience prouve que nous pouvons vouloir contrairement à notre plus vif désir. La volonté ne suit pas plus nécessairement la sensibilité qu'elle ne suit la raison.

Le motif le plus fort, dira-t-on, enfin, c'est celui qui s'accorde le mieux avec notre caractère, et cette doctrine est évidemment préférable aux deux précédentes. Un déterminisme superficiel explique l'action par le motif; un déterminisme plus profond explique le motif lui-même par le caractère. Mais notre caractère, n'est-ce pas nous-mêmes, et par conséquent, être déterminé par son caractère, n'est-ce pas être déterminé par soi-même, c'est-à-dire être libre? Si l'on objectait que l'homme est donc l'esclave de son caractère, nous répondrions non seulement qu'on peut agir contrairement à son caractère, mais qu'on peut même modifier son caractère, et qu'il suffit pour cela d'une volonté énergique et persévérante.

Le déterminisme ne démontre donc pas que la liberté soit impossible. Démontrons maintenant qu'elle est réelle.

V. **Démonstration de la liberté.** — La première des preuves de la liberté est une preuve *directe* ou preuve d'*observation*, tirée du témoignage de la *conscience*.

D'abord, celui qui délibère a conscience qu'il peut vouloir l'un ou l'autre des deux partis en présence. Il n'assiste pas en simple spectateur à la lutte des motifs, attendant que l'un d'eux l'emporte, sans pouvoir rien par lui-même pour mettre fin à la lutte; il sent que la décision finale est et demeure en son pouvoir. Ensuite, au moment où il se détermine, il a conscience d'un acte propre dont il est la cause unique et immédiate et qui s'ajoute à l'un ou à l'autre des motifs, souvent à celui qui l'incline avec le moins de force. Cet acte révèle d'autant plus clairement à l'esprit son initiative personnelle, qu'il est accompagné d'un effort plus pénible. Ainsi, conscience d'un pouvoir pendant la délibération, conscience d'un acte émané de ce pouvoir au moment de la dé-

termination, tel est le témoignage de la conscience. Or, la certitude de la conscience est absolue; on peut douter de tout, excepté de son témoignage.

Les déterministes objectent, il est vrai, que si nous croyons avoir conscience de notre liberté, c'est parce que nous ignorons les causes qui nous font vouloir. Mais cette explication est contredite par les faits. Si la croyance à la liberté vient de l'ignorance des causes déterminantes, plus cette ignorance sera grande, plus la croyance sera forte; plus nous connaîtrons les causes, moins nous croirons à la liberté; or, c'est le contraire qui arrive : toute action dont nous ignorons les raisons nous semble l'effet d'une force étrangère, et nous en déclinons la responsabilité; en revanche, nous nous attribuons d'autant plus sûrement la paternité d'une action que nous pouvons mieux nous rendre compte des motifs qui nous ont déterminé à l'accomplir.

Toutes les autres preuves *indirectes* sont des preuves de *raisonnement* dans lesquelles on démontre que la liberté est la seule raison possible des faits les plus importants de la vie morale et sociale.

Commençons par les preuves *sociales*, assez nombreuses mais plus discutables, les faits d'où on les tire étant susceptibles d'interprétations divergentes.

Ainsi, les *promesses*, les *contrats*, prouvent, dit-on, la liberté de celui qui les fait. Pour s'engager à accomplir un certain acte dans trois ans, par exemple, il faut être sûr qu'on pourra le vouloir à cette date, et qu'ainsi la volonté dépend d'elle-même et non des circonstances. Mais, objectent les déterministes, on n'est pas absolument sûr de l'exécution future de sa promesse, et c'est la raison même pour laquelle on se lie par un contrat.

Pareillement, les *prières*, les *menaces*, les *conseils*, prouvent, a-t-on dit, la liberté de ceux à qui on les adresse. Tous ces faits, répondent les déterministes, prouvent au contraire l'influence déterminante des motifs sur la volonté. Il suffit donc de suggérer à quelqu'un des motifs convenables pour modifier sa volonté.

On ne ferait pas de *lois*, dit-on, si les hommes n'étaient pas capables d'y obéir. Mais, répondent les déterministes, les lois sont elles-mêmes des motifs qui influent sur la volonté humaine; et ce qui prouve que le législateur n'a pas une confiance absolue dans leur influence, au moins sur la masse des hommes, c'est

qu'il les renforce par le motif additionnel de la crainte des châtiments.

Ces *châtiments* eux-mêmes, dit-on, prouvent la liberté. Où serait l'utilité, où serait la justice des peines infligées par les tribunaux, si les prétendus coupables, n'ayant pu s'empêcher d'agir autrement, étaient au fond innocents ?

Les déterministes répondent que la peine se justifie à un triple point de vue : comme moyen de correction (empêcher les coupables de recommencer), comme moyen d'intimidation (décourager ceux qui seraient tentés de les imiter), comme moyen de défense (préserver la société). Mais si ces raisons prouvent que la peine peut être encore utile, même si le coupable n'est pas libre, elles ne prouvent point qu'elle soit juste. La justice, en effet, veut avant tout que la peine soit méritée : c'est à cette seule condition que la société est autorisée à punir. Donc, abstraction faite de la liberté, la vindicte sociale n'est plus que l'exercice du droit du plus fort.

Ainsi, tant qu'il ne s'agit que des conséquences extérieures et proprement sociales de la liberté, le déterminisme peut les expliquer à la rigueur par son principe, et bien que cette explication soit contraire aux croyances naturelles et communes de l'humanité, elle est logiquement irréfutable. Mais dès qu'il s'agit du caractère moral que la liberté confère aux actes de l'homme, le déterminisme est impuissant.

Les véritables preuves de la liberté sont donc des preuves *morales* : elles se tirent de l'*obligation* et de la *responsabilité*.

En premier lieu, on ne peut être moralement obligé de vouloir le bien que si l'on est capable de le vouloir. « A l'impossible nul n'est tenu. » Or, dans l'hypothèse où la volonté n'est pas libre, on ne peut jamais vouloir que ce qu'on veut en effet : donc celui qui veut le mal ne peut pas vouloir le bien, et par conséquent n'est pas obligé de le vouloir. L'obligation morale, le devoir, a pour condition nécessaire la liberté.

En second lieu, on ne peut être moralement responsable que des actes dont on est vraiment la cause. Ce qui fait l'amertume du remords, c'est cette pensée qu'on pouvait s'abstenir du mal et qu'on ne l'a pas voulu. Mais s'il n'a pas dépendu de nous que la chose arrivât autrement, nous sommes à plaindre plutôt qu'à blâmer ; c'est un malheur plutôt qu'une faute. On peut regretter d'avoir agi ainsi, on ne peut plus en avoir du remords. Etant don-

nées les circonstances, cela était inévitable. La responsabilité passe, pour ainsi dire, par-dessus notre tête, et recule indéfiniment de cause en cause pour aller se perdre dans l'infini.

La responsabilité morale, le mérite, le démérite, ont donc pour condition nécessaire la liberté.

VI. **Conciliation du déterminisme et de la liberté morale.** — Toutefois, même en admettant la liberté humaine, cette condition indispensable de toute moralité, nous devons reconnaître la part de vérité contenue dans le déterminisme, et par conséquent nous efforcer de concilier cette doctrine avec l'affirmation du libre arbitre.

Tout d'abord, au point de vue *théorique*, il faut accorder au déterminisme que la volonté de l'homme n'est pas une puissance d'agir absolument indépendante de toute condition et de toute loi. La liberté elle-même exige, pour apparaître et pour se développer, un certain milieu physique intellectuel et moral. Certains états du cerveau, idiotisme, folie, ivresse, hypnotisme, etc., en suppriment ou en altèrent l'exercice; elle est d'autant plus grande que nous sommes plus capables de réfléchir et plus maîtres de nos passions. Elle n'est donc pas la faculté de vouloir n'importe quoi dans n'importe quelle circonstance : c'est la faculté de vouloir des actes motivés, et par conséquent liés aux circonstances de notre vie et à l'état actuel de notre intelligence et de notre sensibilité.

Il s'ensuit une double conséquence. D'abord, les résolutions que nous prenons ont toujours en partie leur cause dans les événements qui les précèdent : elles sont préparées et rendues possibles par notre passé. On peut donc les prévoir dans une certaine mesure. Bien mieux, une fois produites, on peut toujours les expliquer comme le ferait un déterministe, car elles sont liées à leurs motifs. Il est vrai que si elles avaient été autres, — comme elles auraient pu l'être en effet, — il eût été encore possible de les expliquer, car elles eussent aussi été liées à des motifs, liés eux-mêmes aussi bien que les premiers à notre situation présente et à notre vie passée.

En second lieu, le champ où s'exerce la liberté n'est pas le même pour tous les hommes ni toujours le même pour le même homme. En effet, les alternatives qui se posent devant la volonté de chaque individu diffèrent évidemment selon le milieu où il vit; les motifs mêmes entre lesquels il est appelé à opter dépendent

de son caractère. D'autre part, les circonstances et le caractère même se modifient, en partie d'ailleurs par l'exercice de la volonté, et ainsi de nouveaux actes et de nouveaux motifs entrent dans le champ de la liberté, tandis que d'autres en sortent.

En un mot, la liberté a ses conditions (principalement dans les motifs, c'est-à-dire dans les phénomènes d'intelligence et de sensibilité qui accompagnent l'acte volontaire), et ses limites (dans la nature, des choses, dans les circonstance extérieures, dans le caractère de la personne), par conséquent aussi ses degrés : ni tous les hommes ne sont également libres, ni le même homme n'est également libre à tous les moments de sa vie. Toutefois, à moins de supprimer jusqu'à la possibilité de la vie morale, nous devons admettre que, dans quelque limite que soit resserré le choix de la volonté, du moment que l'alternative se pose : faire ou ne pas faire un acte que les circonstances nous proposent et qui trouve en nous des motifs pour et contre, le choix de la volonté dans ces limites est libre, et il emporte avec lui sa responsabilité.

Au point de vue *pratique*, il y a d'utiles leçons à retirer du déterminisme. Et tout d'abord, une leçon de prévoyance et de vigilance. Il a raison en effet de prétendre qu'on peut prévoir les actions des hommes, quoiqu'il exagère cette vérité. Il nous invite ainsi à chercher dans la connaissance du passé des moyens d'éclairer et de diriger notre conduite présente. L'histoire cesse alors d'être une série d'actes arbitraires accomplis presque au hasard par des individus et par les peuples; elle devient un drame dont les péripéties, sans être rigoureusement fixées d'avance, se succèdent suivant des lois que notre intelligence peut essayer de dégager.

D'autre part, si l'on admet que la liberté humaine n'est ni absolue ni illimitée, on sera moins disposé à compter simplement sur la bonne volonté des hommes pour leur amendement ou pour leur progrès.

Ainsi, au moment de prendre une détermination qui engagera peut-être sa vie tout entière, celui qui sait combien la liberté humaine doit compter avec les circonstances ne se déterminera pas à la légère, comme il le ferait sans doute s'il se croyait sûr de pouvoir toujours se ressaisir.

De même, quand il s'agit des autres hommes, un partisan de la liberté absolue s'imagine trop volontiers qu'il suffit de leur dire : « Faites le bien », pour qu'ils le fassent; il ne comprend pas assez

que la volonté du bien est comme une plante qui ne peut pas pousser indifféremment dans tous les milieux, ni fructifier partout avec la même facilité.

Mais le déterminisme peut surtout nous enseigner la tolérance et l'indulgence. Quiconque est persuadé de la complète liberté des hommes est disposé à les traiter avec une impitoyable rigueur. Voilà, pense-t-il, des êtres raisonnables, libres, qui n'avaient qu'à vouloir pour se préserver de l'erreur, pour s'abstenir du crime; ils le pouvaient, ils ne l'ont pas fait : il y a là une méchanceté absolue, radicale, qu'on ne saurait juger et punir trop sévèrement. C'est en se plaçant à ce point de vue que les anciens législateurs ont édicté des peines si cruelles.

Mais si l'homme est libre comme un homme qu'il est, et non pas comme un dieu, il ne suffit pas de dire : « Ces gens-là auraient pu vouloir autrement », il faut voir si réellement ils l'auraient pu; il faut faire la part de toutes les causes qui diminuent la liberté : ignorance, hérédité, tempérament, éducation, institutions sociales, etc. On comprend alors que nul homme n'est *complètement* responsable de ce qu'il fait et qu'il y a lieu d'admettre pour toute faute des circonstances atténuantes.

Cependant le déterminisme accepté sans réserve a d'abord cette fâcheuse conséquence qu'il tend à paralyser l'activité individuelle et à supprimer dans l'homme toute force d'initiative. En face d'une résolution difficile, celui qui se croit entièrement au pouvoir des circonstances est tenté de se demander : suis-je capable de la prendre ? n'est-elle pas au-dessus de mes forces ? Il cédera donc presque inévitablement à ses habitudes ou se réfugiera dans l'abstention.

Le déterminisme affaiblit en outre le sentiment de l'obligation morale. Au moment où la conscience m'affirme que je dois vouloir le bien, si je suis déterministe je pourrai toujours me faire cette objection : puis-je le vouloir ? ai-je en moi, dans mes motifs, dans mon caractère, la force suffisante pour m'y résoudre ? mais si je ne suis pas bien sûr de pouvoir faire le bien, comment serais-je sûr d'être obligé de le faire ?

Avec le sentiment de l'obligation disparaît aussi celui de la responsabilité. Pour toutes les fautes, une excuse est toujours prête : étant données les circonstances, il était impossible d'agir autrement. Or, s'il est bon d'être indulgent pour les autres, il n'est pas bon d'être indulgent pour soi-même.

Tâchons donc d'apprendre la prudence et l'indulgence pour autrui à l'école du déterminisme, le courage et la sévérité pour nous-mêmes à l'école du libre arbitre.

LECTURES

FOUILLÉE. *La liberté et le déterminisme.* — FOUILLÉE. *Tempérament et caractère*, liv. II, ch. v. — E. BOIRAC. *La dissertation philosophique*, p. 194. — G. RENARD. *L'homme est-il libre?* — FONSEGRIVE. *Essai sur le libre arbitre.* — H. MARION. *La solidarité morale.* — JAMES SULLY. *Ouvr. cit.*, liv. VII, ch. I et II, p. 369-401. — VESSIOT. *De l'éducation à l'école*, ch. VI, p. 45.

SUJETS A TRAITER

1. Commenter et réfuter cette devise : « L'homme propose et Dieu dispose. »
2. Les divers sens du mot liberté, prouver que la liberté politique suppose la liberté psychologique ou morale.
3. Rôle des motifs d'action dans la délibération. Fournit-il une objection positive contre la liberté humaine ?
4. Le déterminisme psychologique. Montrer son influence et faire voir qu'elle n'est pas destructive de la liberté humaine.
5. Prouver qu'il est tout aussi dangereux de trop croire à la liberté que d'en douter.

CHAPITRE XXXV

ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

I. Caractères généraux de cette éducation. — L'éducation de la volonté présente cette difficulté particulière qu'il s'agit de respecter scrupuleusement et même d'accroître et de fortifier la libre énergie du vouloir, et en même temps de la discipliner, de lui imprimer une direction constante et sûre vers le bien.

Puisque l'enfant est destiné, une fois devenu homme, à se conduire lui-même, il faut qu'il soit exercé le plus tôt possible à se déterminer par des motifs personnels, à agir de son propre mouvement. En effet, comme l'a dit Mme Guizot : « Il n'y a qu'une volonté au monde qui puisse toujours être la maîtresse de l'enfant comme de l'homme, c'est la sienne : il s'agit donc, non pas de soumettre sa volonté, mais de lui en donner une. » Faire des hommes libres et vraiment dignes de la liberté, tel est l'objet de l'éducation libérale. Une éducation d'une douceur trop insinuante ne fausse pas moins le ressort de la volonté qu'une éducation impérieuse et rude. Souvent le maître se fait illusion à cet égard : le plaisir que l'enfant paraît trouver à lui obéir le rassure, et il prend son zèle pour de l'énergie. Mais quand son élève n'a pas appris à se déterminer lui-même, eût-il suivi de plein gré l'impulsion donnée, on ne peut pas faire fond sur sa constance.

« Obtenir l'assentiment de l'élève, a dit Mme Necker de Saussure, est sans doute un immense bonheur. Une fois qu'on y a réussi, les plus grands obstacles semblent aplanis. L'obéissance n'a rien de servile ; tout s'exécute avec facilité, avec joie ; il y a du vent dans les voiles, et l'on avance rapidement. Cependant il ne faut pas s'y méprendre. Ce n'est pas en adoptant les désirs d'un autre qu'on apprend à se décider ; et ce que l'on appelle la bonne volonté n'est pas la vraie. Un enfant animé du désir de plaire à ses parents peut vaincre les premières difficultés de l'étude ; il peut être un modèle de conduite, tant que l'envie d'être approuvé d'eux subsiste encore, et rester sans consistance et sans force lorsque ce motif n'existe plus. »

Le défaut d'initiative et d'indépendance dans le jeune âge est

une des causes de la faiblesse de la volonté non seulement chez les enfants, mais encore chez les adultes, comme on peut le voir dans les familles où les parents ne souffrent pas que rien échappe à leur autorité.

L'enfant d'un naturel docile, qu'on n'a jamais exercé à se conduire seul, se conforme aux conseils ou aux ordres de ses parents et de ses maîtres sans avoir à se déterminer, ni par conséquent à choisir entre les motifs de ses actions. Dispensé de l'effort intellectuel qui précède la résolution et de l'effort moral qui l'accompagne, il ne se résout que sous l'influence d'une volonté étrangère. Comment donc pourrait-il, le cas échéant, prendre seul une décision ? Étonné d'être ainsi abandonné à lui-même, il ne pourra s'arrêter à aucun parti, et souvent il aimera mieux ne pas agir que de se risquer à agir sans le secours de la volonté d'autrui.

Cependant cette initiation de l'enfant à la liberté doit se faire avec une certaine discrétion. S'il est des enfants que leur naturel dispose à une obéissance passive et presque servile, d'autres sont plutôt d'humeur indépendante et contrariante. Ceux-là n'ont pas besoin qu'on leur donne de la volonté, mais qu'on leur apprenne à diriger cette activité spontanée et à la soumettre à la règle.

Tout l'effort du maître doit donc tendre à éviter également ces deux écueils : d'une part un assujétissement si complet de la volonté à des règles d'action et à des habitudes imposées du dehors qu'il enlèverait à l'homme toute initiative, toute responsabilité, toute personnalité morale, et en ferait une sorte d'automate vertueux; d'autre part un développement si excessif de la liberté que l'homme, étranger à toute habitude, à toute règle, même volontairement acquise ou acceptée, serait pareil à ces forces redoutables de la nature, le vent, la foudre, qui, au moins en apparence, ne reconnaissent aucune loi. Et le maître doit aussi savoir que, parmi les enfants qui lui sont confiés, les uns sont plus exposés au premier, les autres au second de ces deux dangers, et par conséquent qu'il doit varier et modifier ses façons de faire pour les adapter au naturel des uns et des autres.

Qu'il ne se fasse pas d'ailleurs illusion sur la puissance de l'école en matière d'éducation morale, surtout lorsqu'il s'agit de la volonté. Si l'école peut beaucoup pour le développement intellectuel des enfants, son influence sur leur développement moral est infiniment moindre et presque entièrement indirecte. C'est surtout

dans la vie et par la vie que la volonté se cultive, dans la famille, dans la rue, au champ, à l'atelier, bien plus encore qu'à l'école, et, à l'école même, bien plus pendant la récréation que pendant la classe, et par l'action des camarades que par celle du maître.

Il en serait sans doute autrement si chaque enfant était exclusivement confié aux soins et aux leçons d'un maître, comme l'Émile de Rousseau, ou comme ces jeunes princes, le grand Dauphin, le duc de Bourgogne, dont Bossuet et Fénelon réglaient souverainement l'existence journalière jusque dans ses moindres détails. Mais cette éducation en serre chaude n'est ni possible ni souhaitable pour les enfants d'une démocratie appelés à vivre plus tard au grand air de la vie sociale. L'ambition du maître doit donc se borner à cette tâche modeste, mais nécessaire, et que nul autre que lui ne peut remplir : au milieu de toutes les influences diverses et contradictoires qui se disputent la volonté encore flottante de l'enfant, lui apprendre à se diriger soi-même et à s'orienter vers le bien.

II. **Moyens principaux de l'éducation de la volonté. L'exemple.** — De tous les moyens dont l'éducateur dispose pour cette tâche, le premier et le plus efficace, au moins à l'origine, c'est l'exemple. L'enfant est par-dessus tout imitateur. Qu'il ait donc, de bonne heure, sous les yeux, dans l'école et, s'il est possible, dans la famille, l'exemple d'une activité régulière, constante, maîtresse et sûre d'elle-même.

« La pire de toutes les fautes que l'on peut commettre en éducation, a dit Herbet Spencer, c'est l'inconséquence... On donne à l'enfant l'exemple de ne pas savoir se dominer, on l'enhardit à transgresser les ordres par la perspective de l'impunité probable, on fait naître mille conflits au détriment de son caractère... Mieux vaudrait une forme barbare de gouvernement appliquée avec suite qu'une forme plus humaine appliquée avec indécision et légèreté. »

A mesure que l'enfant grandit, il devient accessible à un plus grand nombre d'influences. Il se lie en effet avec des camarades, il fréquente des personnes plus âgées que lui en dehors de la famille et de l'école. C'est le devoir des éducateurs de surveiller ces liaisons, ces fréquentations qui peuvent avoir pour le bien comme pour le mal de si importantes conséquences.

Un nouveau moyen de développement moral s'offre aux maîtres et aux parents dans les exemples tirés de récits ou de lectures qui soient à la portée de l'enfant. Comme il aime les histoires et se plaît dans la fiction, « sans en être dupe », on peut profiter de cette

disposition pour exciter son esprit, l'intéresser et lui faire admirer des actes d'énergie et de hardiesse. Néanmoins l'emploi de la fiction a ses dangers et ne doit être que momentané. Elle est une exagération, une déformation du réel ; y accoutumer l'enfant, ce serait altérer en lui le sens de la réalité, le goût du vrai. Il convient donc d'abandonner le plus tôt possible la fiction pour l'histoire. Plus tard, on ajoutera à ces exercices de début des lectures, des récits tirés des œuvres de nos grands écrivains, poètes et romanciers, en donnant toujours la préférence à la réalité sur la fiction.

III. **La culture de l'intelligence.** — Cependant un moment vient où l'exemple ne suffit plus, où il faut exercer l'enfant à se déterminer par des motifs qui lui soient propres. Mais, le plus souvent, tiraillé en tous sens par des impulsions diverses, il ne sait pas lui-même bien distinctement ce qu'il veut. Efforçons-nous donc de combattre en lui la dispersion des idées ; obligeons-le non seulement à voir clair dans ses propres pensées, mais aussi à se rendre compte des difficultés qu'il pourra rencontrer et des moyens dont il dispose pour les vaincre. La culture de l'intelligence se trouve devenir ainsi l'une des conditions nécessaires de l'éducation de la volonté.

Il s'en faut pourtant que l'énergie du caractère s'allie nécessairement à la pénétration de l'esprit ; on rencontre trop souvent des hommes que leur intelligence trop subtile, trop méditative ou trop raisonneuse semble condamner à l'irrésolution perpétuelle : Hamlet est un exemple de ces « intellectuels » impuissants à vouloir. Mais ne pourrait-on dire avec un philosophe contemporain :

« Les intellectuels ne sont indécis que quand ils ne sont pas encore assez intelligents. Un grand esprit ne saurait aboutir à voir toutes les choses sur un même plan ; il en saisit facilement la valeur et la hiérarchie ; il finira donc toujours par voir ce qui lui importe de faire. Les esprits dilettantes, si fiers de leur supériorité prétendue, sont en réalité des esprits à courte vue et sans pénétration. Ils croient avoir beaucoup d'idées, parce qu'ils ont des idées superficielles sur un grand nombre d'objets dont pas un seul n'a été approfondi. Ils sont riches en idées pauvres.[1] »

La culture de l'intelligence contribuera donc en même temps à l'éducation de la volonté, si elle accoutume l'enfant à s'arrêter longtemps sur chaque idée pour l'approfondir et à passer d'une

(1) A. Fouillée. *Tempérament et caractère.* Paris, F. Alcan.

idée à une autre, non au hasard, mais selon les règles d'une méthode rationnelle. L'effort que fait l'intelligence pour s'assimiler des connaissances et pour les organiser est comme une préparation à l'effort analogue de la volonté, dans l'ordre de la vie pratique, pour s'emparer de nos forces physiques et morales et les coordonner en vue de l'action.

IV. **Appel aux sentiments généreux.** — Il est vrai que l'intelligence apporte à la volonté plus de lumière que de force. Ce qui fait les résolutions énergiques et persévérantes, c'est presque toujours quelque grande passion.

« Les plus belles choses du monde, a dit Renan, sont sorties d'accès de fièvre ; toute création éminente entraîne une rupture d'équilibre, et l'enfantement est, par la loi de la nature, un état violent. »

Les sentiments les plus propres à mettre en jeu les ressorts de la volonté chez l'enfant, ceux auxquels il faut d'abord faire appel, sont l'amour-propre et la générosité. L'enfant aime qu'on lui confie un rôle, qu'on lui demande un service, qu'on ait l'air en un mot de le croire capable de faire œuvre utile et sérieuse.

V. **Rôle de l'action et du travail.** — La culture de l'intelligence est une condition nécessaire, mais non suffisante, de l'éducation normale de la volonté : c'est surtout en voulant, en agissant, qu'on apprend à vouloir et à agir.

« Comme le dit le moraliste écossais Blackie, l'énergie morale ne s'acquiert que par l'exercice. Si vous vous figurez trouver grand service dans les livres, dans les discussions savantes, vous vous trompez : livres, discours, cela peut vous éveiller au bien, cela peut être dans votre voyage comme le poteau indicateur qui vous empêche de vous égarer au départ, mais ne peut vous faire avancer d'un pas ; ce voyage, vos pieds ont à le faire[1]. »

Or, il semble que la volonté, chez la plupart des hommes, est, au moins à l'origine, retenue par une sorte d'appréhension instinctive de l'action. Sous le coup d'une émotion vive, d'un besoin impérieux, tous agiront, sans doute, mais c'est qu'ils y seront poussés ou forcés. Leur état ordinaire est plutôt l'inertie, la paresse ; et c'est pourquoi les hommes d'initiative sont si rares.

Quel est le remède à cette incapacité naturelle d'agir ? Il n'en est pas d'autre que l'action. Ces paresseux, ces hésitants, ces timides, il faut les mettre en présence d'une tâche à remplir. Rien

(1) Blackie. *L'éducation de soi-même.*

n'oblige mieux la volonté à secouer sa torpeur, que le *travail*, c'est-à-dire l'accomplissement régulier d'une besogne nettement déterminée et fixée d'avance, qui revient à intervalles périodiques solliciter et employer l'activité de la personne sous toutes ses formes, physique, intellectuelle et morale, non pendant quelques instants, mais pendant une durée plus ou moins longue.

Le travail est encore la meilleure discipline de la volonté pour les hommes d'une activité inconstante et mobile qui agissent par poussées brusques et intermittentes, mais qui répugnent à l'action continue et prolongée. Ils apprennent ainsi à devenir maîtres des caprices de leur sensibilité, des écarts de leur imagination et des fluctuations de leur volonté.

Il est enfin des hommes, en petit nombre, que la nature semble avoir pourvus d'un fonds inépuisable d'activité, toujours impatients d'exercer leur puissance, soit sur les choses, soit sur les hommes, et qui ont moins besoin d'être excités que retenus. Chez ceux-là, c'est encore l'action, c'est le travail qui tempérera leur ardeur et assagira leur fougue, en leur faisant connaître les nécessités de la pratique, en leur faisant sentir les résistances inévitables des hommes et des choses.

VI. **Rôle de l'habitude. Les habitudes volontaires.** — D'ailleurs une fois le premier effort accompli, la volonté deviendra de jour en jour plus sûre, plus maîtresse d'elle-même : c'est l'effet naturel de cette sorte de solidarité que l'habitude crée entre nos actes. « Ce que l'on fera demain, dit Manon, dépend toujours un peu de ce qu'on a fait hier. Chaque fois que le caractère s'affirme, il se forme, en montrant ce que le passé l'a fait, il prépare et détermine ce qu'il sera dans la suite. »

L'habitude est surtout une sauvegarde nécessaire pour la volonté de l'enfant. Elle lui épargne les luttes pénibles de la raison et du désir. « Celui que vous avez accoutumé à se voir interrompu au plus vif de ses jeux, dès que l'heure l'appellera à l'étude, dit Mme Guizot, dans ses *Lettres sur l'éducation* recevra certainement de cette habitude une heureuse facilité à tourner ses pensées du jeu qu'il abandonne au travail qu'il va reprendre, et l'idée du devoir, que le retour d'une même nécessité ramènera toujours plus promptement, lui arrivera toujours plus inévitable et par là plus puissante. » En apparence, l'enfant subira une sujétion, en réalité il fera œuvre d'affranchissement, pourvu toutefois qu'on ne lui laisse pas ignorer les principes rationnels qui

commandent et justifient sa conduite. « Ni les principes sans l'habitude, a dit avec raison Mme Guizot, ni l'habitude sans les principes. »

Donc fixons à l'enfant une tâche précise à accomplir chaque jour et à des heures déterminées, exigeons de lui que cette tâche, dont il connaît d'ailleurs la convenance et l'utilité, soit faite avec soin, en prenant garde que le déploiement d'activité nécessaire pour l'accomplir n'excède pas ses forces, et à mesure que sa volonté se fortifie varions ou augmentons-en les difficultés, de façon à lui offrir sans cesse de nouvelles occasions d'initiative et de persévérance, jusqu'au jour où il sera capable de se fixer à lui-même sa tâche et de la remplir.

VII. **Rôle de l'exercice physique.** — Puisque la volonté semble avoir pour condition première une certaine vigueur corporelle, il n'est pas indifférent de veiller au bon état de l'organisme et au développement de ses forces.

Rien n'affaiblit la volonté comme l'abus des excitants physiques. L'exaltation momentanée qu'on leur demande est chèrement payée par des périodes toujours plus rapprochées de profonde et durable dépression. Le voluptueux, l'alcoolique deviennent rapidement incapables de tout effort. On a dit de l'alcool qu'il était un poison de l'intelligence ; il serait tout aussi juste de dire qu'il est un poison de la volonté. L'homme dont il a imprégné tous les organes, non seulement n'est plus maître de sa pensée et de ses actes, lorsqu'il est en proie à son accès ; mais même dans les intervalles de calme relatif et de lucidité apparente, il ne s'appartient plus à lui-même : c'est en vain que, comprenant les redoutables effets de sa passion, il essaierait de s'en affranchir ; s'il n'est aidé dans cette lutte par une volonté étrangère, bon gré mal gré, on le verra, selon l'énergique expression des anciens, revenir à son vomissement. La tempérance est donc aussi nécessaire à la santé morale qu'à la santé physique.

D'autre part, la faiblesse de la volonté peut être parfois la conséquence d'une trop grande faiblesse musculaire. On ne peut vouloir avec énergie que ce qu'on se croit capable de faire. Le petit enfant à qui sa mère tend un gâteau pour l'exciter à marcher hésite à faire les premiers pas, parce qu'il a peur de tomber. De même, en face d'un danger, l'homme qui se sent débile est irrésolu, quelque désir qu'il ait de payer de sa personne. D'ordinaire ceux qui se distinguent par leur courage en accomplissant certains

actes de dévouement, en arrêtant des chevaux emportés, en arrachant à la mort des personnes exposées à périr dans un incendie, une inondation, etc., sont des ouvriers, des soldats, des hommes du peuple, accoutumés par leurs travaux de chaque jour à exercer continuellement leurs forces physiques. C'est en ce sens que Montaigne disait :

« J'aperçois souvent en ma leçon qu'en leurs écrits, mes maîtres font valoir pour magnanimité et force de courage des exemples qui tiennent volontiers plus de l'épaisseur de la peau et de la dureté des os. »

N'en concluons pas qu'on doive dédaigner ces conditions toutes physiques de la force morale. Tout au contraire la volonté manifeste d'autant plus efficacement sa puissance que le corps qui lui sert d'instrument est plus sain et plus vigoureux

LECTURES

MONTAIGNE. *L'institution des enfants*, édit. G. Compayré, p. 78. — Mme NECKER DE SAUSSURE. *L'éducation progressive*, t. I, liv. I, ch. IV et V; t. II, liv. V, ch. VI. — CHAMPFLEURY. *Les enfants*. — Mme DE RÉMUSAT. *Essai sur l'éducation des femmes*. — HERBERT SPENCER. *De l'éducation*, p. 155, 164. — MICHELET. *Le peuple*, ch. II, p. 36-40. — Mme GUIZOT. *Education domestique*, t. I, lettre IV, p. 25-30. — FRANÇOIS GUIZOT. *Ouvr. cité*, p. 214, 223. — RAUH et REVAULT D'ALLONNES. *Psychologie appliquée à la morale et à l'éducation*, p. 279, 305. — A. MAGENDIE. *Les effets moraux de l'exercice physique*, p. 184, 194. — PAYOT. *L'éducation de la volonté*.

SUJETS A TRAITER

1. Rôle de l'intelligence dans l'éducation de la volonté.
2. Rapports qui existent entre la sensibilité et la volonté. En tirer des applications pratiques.
3. Rôle de l'activité physique dans l'éducation de la volonté.
4. Commenter ces paroles de Montaigne : « J'aperçois souvent en ma leçon qu'en leurs écrits mes maîtres font valoir pour magnanimité et force de courage des exemples qui tiennent volontiers plus de l'épaisseur de la peau et de la dureté des os, » et en tirer des applications en ce qui concerne la culture de la volonté.
5. Expliquer ces paroles de Mme de Rémusat : « Dans l'éducation, il s'agit moins de faire faire le bien que d'apprendre à le vouloir et à le faire ». Conclusions pédagogiques.
6. Comment peut-on combattre l'irrésolution chez l'enfant ?
7. L'éducation du courage à l'école.
8. Valeur physique, intellectuelle et morale de la patience.
9. En quoi consiste l'esprit d'initiative ; dans quelle mesure et par quels moyens on peut le cultiver chez l'enfant ?
10. Importance des habitudes dans l'éducation (*indiqué par le programme, de 3e année*).

CHAPITRE XXXVI

LA DISCIPLINE
LES RÉCOMPENSES ET LES PUNITIONS

I. **But de la discipline.** — « Le mot *discipline*, dit M. Carré[1], vient du mot latin *discere*, apprendre ; d'où discipline, d'abord instruction, connaissance, puis règle imposée à ceux qui apprennent. »

Dans un sens étroit, la discipline a donc pour objet de maintenir l'ordre et la bonne tenue dans l'école et de donner aux élèves l'habitude du travail. Cependant le maître doit se proposer un but plus élevé, car il ne doit pas se contenter de faire régner dans l'école un ordre purement extérieur, d'obtenir de ses élèves un certain déploiement d'activité, en les intimidant par la menace et la contrainte; il doit les préparer par degrés à se conduire eux-mêmes, afin qu'ils aient déjà, au moment ou ils quitteront l'école, la conscience de leurs devoirs et l'habitude de les accomplir sans l'aide d'autrui. A cet effet, il doit faire appel le plus tôt possible à leur raison et à leur cœur, de façon non seulement qu'ils adhèrent à la règle préalablement commentée et comprise, mais encore qu'ils soient amenés à s'y attacher. Au lieu d'être affaiblie par l'obéissance, leur volonté reste intacte, parce que cette obéissance ne leur est pas brutalement imposée du dehors et qu'elle émane d'eux-mêmes; en devenant plus éclairée et plus sûre, elle devient plus forte.

Aussi la discipline ne saurait-elle présenter les mêmes caractères dans toutes les divisions d'une école primaire. Le maître a-t-il affaire aux enfants des cours inférieurs dont l'intelligence n'est pas encore assez développée, il peut s'abstenir de donner les raisons de ses ordres. Il doit agir sur eux par l'exemple, par la bienveillance, par la douceur, et dans les cas extrêmes, par la crainte.

Car l'enfant doit avant tout contracter de bonnes habitudes,

(1) Carré. *Le Vocabulaire français.*

qui seront plus tard les auxiliaires de la volonté. D'après Mme Necker de Saussure, le devoir de l'obéissance est le seul que le petit enfant puisse comprendre. La volonté de ceux qui le dirigent représente pour lui les principes de conduite qui devront, dans l'avenir, régler ses actes. Les parents et les maîtres ne sont-ils pas les intermédiaires naturels entre l'enfant et la loi morale, dont la conscience ne lui donne encore qu'une très vague notion? Lorsqu'ils lui interdisent des actions, en elles-mêmes moralement indifférentes, comme, par exemple, s'approcher du feu, de la rivière, toucher des objets tranchants, c'est parce qu'il ignore les effets des brûlures, des coupures, de la chute dans une eau profonde. Sa raison ne pouvant pas connaître l'utilité de ces précautions, ceux qui l'entourent ont le droit et le devoir de lui donner, dans son intérêt, des conseils sous la forme d'ordres.

Toutefois, on ne doit point abuser de sa docilité. On peut, en effet, le pousser à la désobéissance par la multiplicité des ordres et des défenses, par des exigences qui dépassent ses facultés. Une discipline minutieuse et intolérante le rend trop souvent irritable et rebelle. Il est bon, il est parfois opportun de paraître ignorer quelques-unes de ses fautes ; on ne doit intervenir que lorsqu'on s'aperçoit qu'il commence à contracter une habitude fâcheuse. Le tact et l'affection de ceux qui le dirigent sauront, mieux que les menaces et les châtiments, le maintenir dans l'obéissance.

Enfin l'obéissance même n'est pas un but, mais un moyen; c'est le moyen d'initier, par degrés, le petit enfant à se conduire lui-même. Par suite, si, dès le début, on se sert exclusivement de l'obéissance pour donner à l'enfant de bonnes habitudes et le préserver des mauvaises, on doit, à mesure que la raison grandit et que la volonté se fortifie, lui laisser de plus en plus l'initiative de ses actes.

Ainsi le maître peut et doit en outre faire comprendre aux élèves du cours moyen et du cours supérieur, l'importance et la raison de la règle, dans les circonstances qui lui paraissent opportunes, sans toutefois leur permettre d'ergoter avec lui. C'est donc par degrés que les enfants sont ainsi initiés à l'accomplissement volontaire de leur devoir, à l'exercice raisonné de leur droit, c'est-à-dire à l'usage intelligent de la liberté. A mesure que s'effectue cette œuvre d'émancipation progressive, les ordres deviennent plus rares et se transforment en conseils. Herbert

Spencer compare avec raison cette évolution de la discipline de l'école à celle des gouvernements dans l'humanité : « Que l'histoire de notre législation domestique soit en petit l'histoire politique ; au début, l'autorité despotique, car cette autorité est absolument nécessaire ; bientôt après, un constitutionnalisme naissant, dans lequel la liberté du sujet est sur quelques points reconnue ; ensuite des extensions successives de cette liberté, pour finir par l'abdication du maître. »

II. **Nécessité et légitimité de la discipline.** — Si les enfants étaient capables de se diriger eux-mêmes et de travailler normalement sans le secours d'autrui, la discipline serait inutile. Sa vraie raison d'être est dans leur faiblesse, dans leur incapacité intellectuelle et morale, qui exigent des soins et une direction longtemps prolongée. Les parents et les maîtres ont le devoir de venir en aide aux enfants jusqu'à l'âge où ceux-ci, en possession suffisante de leurs facultés, peuvent déjà se conduire seuls.

La nécessité d'une règle est particulièrement impérieuse dans nos écoles, où les enfants sont réunis en plus ou moins grand nombre. Or, les écoliers pris en foule se comportent tout autrement que s'ils étaient pris un à un.

« Quels que soient les individus dont se compose une foule, a dit M. Gustave Le Bon [1], par le seul fait qu'ils sont réunis, ils possèdent une sorte d'âme collective qui les fait sentir, penser et agir, d'une façon différente de celle dont sentirait, penserait et agirait chacun d'eux isolément. Il y a des idées, des sentiments qui ne surgissent ou ne se transforment en actes que chez les individus en foule. — Or, les hommes les plus dissemblables par leur intelligence ont des instincts, des passions fort semblables ;... ce sont précisément ces manières d'être très ordinaires, puisque la plupart des individus normaux les possèdent au même degré, que dans les foules ils mettent en commun. Dans la foule, l'hétérogène se noie avec l'homogène et les qualités inconscientes sont souveraines. »

Pour contenir ces instincts toujours prêts à se manifester dans les groupements d'écoliers, pour diriger leur activité collective dans un sens conforme à l'ordre, il faut que le maître puisse à tout moment se réclamer d'une règle précise et impérieuse et imposer au besoin une discipline répressive.

En outre, dit encore M. Gustave Le Bon, « l'individu en foule acquiert par le fait seul du nombre, un sentiment de puissance invincible qui

(1) *Psychologie des foules*. Paris, F. Alcan.

lui permet de céder à des instincts que seul il eût forcément réprimés ». Un homme seul en présence d'une multitude est toujours dans une situation difficile, souvent périlleuse. Sans doute, on conseille au maître de créer dans l'école un courant en sa faveur ; mais « à cet égard, dit Bain, dans son livre *La science de l'éducation*, il est plus facile de mériter le succès que de l'obtenir. Il est à craindre que jusqu'à la fin des temps la sympathie de la multitude ne se manifeste dans les écoles contre l'autorité. Dans certaines occasions, l'influence de la masse pourra être une garantie d'ordre : par exemple, quand la majorité des élèves tiennent à travailler et en sont empêchés par quelque perturbateur, ou encore quand la classe est généralement bien disposée pour le maître, et se laisse seulement aller à quelques mouvements rares et exceptionnels. Cependant, quand bien même le mérite du maître lui vaudrait cet avantage, il ne serait pas pour cela à l'abri d'une révolte; il doit par conséquent être toujours prêt à la réprimer par des moyens *disciplinaires*. »

C'est surtout dans les internats que la nécessité de la discipline a un caractère impérieux. Dans le milieu où vivent des internes, les idées qui circulent, abstraction faite de celles que les maîtres leur communiquent, idées trop théoriques et trop récemment assimilées pour influer beaucoup sur leurs sentiments et leur conduite, sont très bornées et presque toujours puériles. Aussi ces élèves, malgré leurs qualités naturelles, semblent avoir des œillères et tourner dans un cercle étroit. Un incident quelconque, la plus légère contrariété, un mécontentement dû à des causes insignifiantes ou imaginaires, peuvent prendre dans leur esprit des proportions excessives et faire naître en eux des émotions très vives sous l'influence d'une contagion, rendue inévitable par l'étroitesse du milieu. La nécessité d'une règle sévère énergiquement appliquée est d'autant plus grande que les éléments hostiles sont plus nombreux et plus développés. C'est donc par les sanctions employées avec discernement, quoique avec fermeté, qu'il faut ramener dans l'ordre les élèves coupables et sourds à la voix de la persuasion. Puisque l'éducation consiste, en grande partie, à faire contracter aux enfants de bonnes habitudes, on ne doit pas hésiter un instant à employer la contrainte, surtout dans les internats, lorsque les procédés persuasifs sont impuissants à amender les natures indifférentes ou insoumises. Ce qui importe avant tout, c'est que le mal soit enrayé et que l'enfant acquière des habitudes viriles et saines, même sous l'influence de la crainte salutaire que lui inspire le châtiment.

Est-ce à dire que tous les moyens peuvent être employés pour obtenir l'obéissance des écoliers? Non, le pouvoir du maître,

comme celui des parents, a des limites. Fondé sur l'intérêt de l'enfant, il est limité par cet intérêt lui-même : au delà de ce qu'exige l'éducation normale de l'écolier, le maître ne peut rien. Mais en aucun cas, cette éducation ne peut exiger que l'enfant soit traité comme une chose ou comme un animal : elle exige au contraire qu'il soit toujours traité comme une personne, du moins comme une personne en puissance, destinée à s'appartenir un jour et à se conduire elle-même. Voilà pourquoi le maître n'a pas le droit de maltraiter, de battre ses élèves, de les priver, à titre de punition, de la nourriture nécessaire, d'excéder leurs forces par un travail exagéré, d'abuser de leur timidité ou de leur crédulité natives pour asservir leur intelligence en leur imposant, à titre de dogmes indiscutables, ses opinions personnelles.

III. Conditions essentielles d'une bonne discipline. — Comme il vaut mieux prévenir le mal que l'enrayer une fois produit, la discipline préventive a une importance morale et pédagogique plus grande que la discipline répressive. Or, dans l'école, une double influence s'exerce à tout instant sur l'enfant, celle du milieu et celle du maître. Afin de prévenir les fautes qu'il est exposé à commettre, il faut que tout dispose l'écolier à respecter et à aimer l'ordre, à contracter l'habitude du travail régulier, à faire pénétrer dans son esprit la notion d'une règle supérieure de conduite à laquelle doit librement adhérer et se soumettre tout homme vraiment digne de ce nom.

Par suite, il est bon que l'aspect extérieur de l'école, salle de classe, mobilier, cours de récréation, etc., plaise autant que possible à l'enfant. Si l'école éveillait en lui l'idée d'un bagne ou d'une prison, comment s'y rendrait-il avec joie ? Qu'il s'y trouve dans les meilleures conditions d'hygiène, de confort, d'élégance même, et il sera naturellement heureux d'y venir : ni le travail ni l'obéissance ne lui paraîtront difficiles.

L'organisation matérielle de l'enseignement, l'ensemble des moyens adoptés pour qu'il soit distribué aux élèves de la façon la plus rationnelle et la plus pratique, doit être l'objet d'un examen attentif. Il convient, par exemple, que les divisions ne contiennent que des élèves de force à peu près égale, pour ne pas aigrir ou décourager les plus faibles et exciter des sentiments d'orgueil chez les plus forts ; que le programme et l'emploi du temps, constamment affichés dans la salle de classe et toujours à la portée des élèves, soient dressés par le maître avec intelligence et précision,

de telle sorte que la tâche de chacun soit chaque jour déterminée ; enfin que le départ entre les récréations et les classes, ainsi que la succession des exercices, soient établis, non à la légère, mais en tenant compte des besoins normaux des écoliers.

Il faut aussi que le maître, à l'occasion de chaque leçon, ait préalablement choisi avec discernement le sujet, les explications qui s'y rattachent et les devoirs qui en sont l'application, de manière que les enfants puissent en saisir les notions essentielles, sans être obligés à des efforts excessifs et rebutants, enfin que la méthode et les procédés employés mettent en œuvre leur esprit d'initiative et d'investigation.

Mais surtout le maître doit posséder ces qualités personnelles qui peuvent seules lui donner de l'autorité. Le pouvoir est chose matérielle : ceux qui l'exercent n'ont pas besoin, pour l'exercer, de l'adhésion de ceux qui le subissent; la seule obéissance des corps leur suffit. L'autorité est chose morale, c'est sur les âmes qu'elle règne : « elle suppose, dit M. Legouvé, la vertu dans celui qui l'obtient et la vénération dans celui qui l'accepte ». Comme le temps des maîtres « absolus » est passé, que celui des maîtres « constitutionnels » est venu, la situation de nos instituteurs contemporains est bien plus délicate que celle des instituteurs d'autrefois; les fonctions dont ils sont investis ne suffisent plus pour leur donner de l'autorité; il faut que cette autorité émane d'eux-mêmes, et pour cela, il faut qu'ils *honorent leurs fonctions* en donnant l'exemple de toutes les vertus qu'ils doivent enseigner et faire aimer à leurs élèves.

Il est bon que l'instituteur ait un extérieur aimable, que sa physionomie, ses manières, sa voix — *le doux parler ne nuit de rien* — inspirent aux enfants la confiance et la sympathie; que son langage soit facile et simple et, par moments, animé et pittoresque. Heureux les maîtres qui ont le don de savoir causer avec les enfants !...

Mais ce que les écoliers discernent vite et apprécient par-dessus tout chez le maître, ce qui les attire et les conquiert sans résistance et sans arrière-pensée, c'est son amour de la justice et la sincérité de l'affection qu'il a pour eux. Les enfants sont naturellement jaloux de leurs droits et passionnés contre l'injustice. Que le maître soit juste, et ils l'estimeront, même malgré sa sévérité et sa rudesse. En outre, s'il les aime avec sincérité, il ne tardera pas à être aimé d'eux, par un effet naturel de cette sympathie

d'affection à laquelle sont surtout sensibles les jeunes âmes. Or, s'il en est aimé, il exercera nécessairement sur eux une profonde influence ; il obtiendra de leur part, sans nul effort, l'obéissance volontaire, seule vraiment féconde.

« Pour que les enfants aiment, dit Mme Pape-Carpentier, aimez-les ; aimez-les, non des hauteurs du point de vue philanthropique, vous seriez trop loin d'eux ; aimez tous les enfants du globe, si vous avez l'âme assez vaste, mais aimez par-dessus tout et en particulier chacun de ceux qui sont confiés à vos soins. — Pas d'affection abstraite, beaucoup d'affection pratique. »

Cela ne veut pas dire que le maître doive être toujours affable et souriant; il est des moments où il faut qu'il prenne une attitude froide et sévère, faite pour inspirer un respect mêlé de crainte. Il doit même manifester parfois son indignation avec vivacité. Ces mouvements de colère généreuse, chez un maître que froisse vivement l'ingratitude ou la mauvaise volonté persistante d'un écolier, peuvent avoir de salutaires effets, car rien ne saurait toucher les enfants comme le contraste de son calme et de sa bonté ordinaires et de sa sévérité et de son indignation aux heures où il sent que les circonstances sont graves. Ces changements d'humeur, d'attitude et de physionomie doivent se faire en lui sous l'influence naturelle de sentiments vivement éprouvés mais toujours contenus par une volonté ferme.

En conservant ainsi la maîtrise de soi-même au moment où son indignation éclate, il garde intacte sa dignité. D'ailleurs, ces emportements doivent être rares : trop fréquents, bien que légitimes, ils n'inspireraient à beaucoup d'écoliers que le désir de provoquer chez lui des explosions de colère pour s'amuser à ses dépens.

Qu'il évite de multiplier les défenses et même les conseils, de gêner ou d'irriter ses élèves par une direction qui enchaîne trop étroitement leur liberté; il vaut mieux, par moments, les laisser agir seuls et même laisser passer, sans les reprendre, quelques fautes légères.

« Il faut souvent, dit Mme de Maintenon aux Dames de Saint-Cyr, fermer les yeux et ne point tout voir et surtout prendre garde à ne point aigrir vos filles, à ne pas les pousser à bout indiscrètement. Il y a des jours malheureux où elles sont dans une émotion, dans un dérangement, prêtes à murmurer ; tout ce que vous feriez alors, toutes les remontrances, toutes les réprimandes ne les remettraient pas dans l'ordre. Il faut réprimer cela le plus doucement que

l'on peut, afin de ne point commettre[1] son autorité, et il arrivera quelquefois que le lendemain elles feront des merveilles. »

Un bon maître ne commande à ses élèves que ce qu'ils peuvent faire ; il prend ses précautions pour éviter lui-même toute faute, toute erreur dans l'application de la règle commune, sachant combien une fausse mesure peut nuire à son autorité. A l'occasion, s'il s'est trompé, il n'hésite pas à reconnaître sa faute, car les enfants sont surtout sensibles à ce genre de sincérité. Enfin il apporte dans ses interdictions et ses commandements une constance inflexible et exige que l'obéissance soit immédiate et complète.

IV. **Les récompenses, leur nécessité, leur but.** — Le très jeune enfant n'étant pas encore sensible au devoir pur, il est à peu près inutile d'invoquer tout d'abord, pour le maintenir dans l'ordre, l'austère « impératif catégorique ». On doit faire appel, de l'aveu même de Guizot, à des sentiments moins purs, tels que l'amour-propre et l'honneur. Cependant le maître ne saurait oublier que la vraie fin de l'éducation consiste à développer peu à peu chez les élèves la notion et l'amour du bien, de telle sorte qu'ils obéissent de plus en plus à la voix de leur conscience éclaircie et affermie et qu'ils considèrent comme la plus haute récompense de leurs bonnes actions la seule satisfaction du devoir accompli.

Par suite, les récompenses peuvent se diviser, selon leur importance, en deux catégories : les unes, telles que les paroles d'approbation, les encouragements, les éloges, les bons points, l'inscription au tableau d'honneur, les prix, etc., ne sont que de simples moyens, tandis que la satisfaction morale, sentiment particulier, fait de contentement tranquille et de juste estime de soi, doit être la plus haute et la vraie récompense du devoir accompli. Toutes les récompenses qui font plus ou moins appel aux sentiments égoïstes de l'enfant doivent tendre en somme « à éveiller en lui ce sentiment délicat de la joie intérieure qui parfume les bonnes actions ».

V. — **Caractères essentiels des récompenses.** — Il résulte de ces considérations :

1° Que les récompenses ne doivent jamais avoir un caractère par trop matériel, comme celles qui consisteraient « dans le plaisir de manger un bon morceau, d'avoir une cravate en dentelles ou un bel habit neuf ».

(1) Nous dirions aujourd'hui *compromettre*.

« En proposant ces choses, dit Locke, en forme de récompense, vous les faites passer pour des choses importantes, bonnes en elles-mêmes ; vous accoutumez l'enfant à mettre son bonheur dans la jouissance. En le récompensant par des friandises, on provoque sa sensualité ; en lui promettant un bel habit, on le dispose à la vanité, à la fatuité ; en lui donnant de l'argent, on excite sa cupidité, on le porte à regarder l'argent comme le prix ordinaire de la vertu, on le détourne, dans tous les cas, de considérer les hautes aspirations de l'âme comme les véritables principes de son activité. »

2° Qu'il existe des récompenses plus pures et plus propres à développer le sens moral, telles que les paroles d'encouragement, les félicitations, les éloges discrets (car il faut éviter de faire naître chez les enfants des sentiments de vanité ou d'orgueil), l'estime et l'affection de ceux qui l'entourent ;

3° Que toutes les récompenses doivent être données avec discernement, c'est-à-dire en rapport avec les actes et le mérite de l'écolier ; viser non seulement le succès, mais encore l'effort accompli, et n'être pas nombreuses au point que la fréquence en amoindrisse le prix ;

4° Qu'elles doivent être pour les élèves, non un salaire, encore moins un droit, mais un véritable surcroît, et comme le signe extérieur de la satisfaction du maître, comme le témoignage de sa confiance en eux et de l'espoir qu'il a de les voir persévérer et progresser dans le bien ;

5° Que, par suite, s'il est quelquefois nécessaire de leur promettre une récompense pour les exciter à faire leur devoir, il convient en général de la leur laisser attendre et de ne la leur donner qu'après l'action, en toute liberté, sans qu'ils aient pu la prévoir et l'escompter avant d'agir ;

6° Qu'ils doivent être amenés par degrés à puiser la seule récompense de leurs efforts et la sanction de leur conduite et de leur travail dans le seul témoignage de la conscience.

VI. Les punitions, leur nécessité, leur but. — Le plaisir n'est pas, nous le savons, le seul stimulant de l'activité ; la douleur peut être parfois la condition de l'effort et du progrès. Elle est encore un avertissement, une sauvegarde, et comme une digue opposée à l'invasion du mal. La punition, c'est-à-dire la douleur infligée à la suite d'une faute, devient ainsi la sanction de la règle ; mais il ne faut y recourir que dans les cas d'absolue nécessité. Ce qu'on doit inspirer à l'enfant, c'est moins la peur du châtiment, que la peur de le mériter et la honte d'avoir mal fait. Au lieu d'engendrer

en lui la dissimulation et parfois le désir de la vengeance, la crainte de la punition ainsi comprise lui donnera la force de résister à ses instincts, de modérer ses caprices, et l'accoutumera à réfléchir avant l'action afin d'éviter la faute et la honte qui la suit.

Il est des cas, d'après Bentham, où il ne convient pas de recourir à la punition : 1° quand elle ne pourrait s'appliquer sans injustice, c'est-à-dire quand la règle n'était pas connue de l'écolier, ou quand il ignorait les conséquences de son action, ou enfin quand il n'a pas agi librement; 2° lorsqu'elle est sans bénéfice réel, c'est-à-dire lorsque les mauvais effets de la punition surpassent ceux de la faute, car, ne l'oublions pas, toute punition a des effets mauvais qu'il convient d'additionner et de mettre en balance avec ses bons effets et qui sont : la contrainte, l'inquiétude causée par l'appréhension du châtiment, la souffrance réelle infligée au coupable, la souffrance ressentie par tous ceux qui sympathisent avec lui; 3° lorsque la punition n'est pas nécessaire, c'est-à-dire lorsque le résultat peut être obtenu à moindres frais par l'instruction et la persuasion.

VII. **Caractères essentiels des punitions.** — Pour qu'elles répondent aux conditions que nous venons d'énoncer, les punitions doivent être :

1° *Rares*, parce que, si elles étaient trop fréquentes, l'enfant s'y habituerait et finirait par n'en plus tenir compte;

2° *Variables*, c'est-à-dire qu'elles doivent comporter différents degrés d'intensité et de durée ;

3° *Proportionnées*, ou, comme dit Bentham, *commensurables*, la privation ou la souffrance étant d'autant plus forte que la faute est plus grave;

4° *Caractéristiques*, c'est-à-dire que la nature de la peine soit en rapport avec celle de la faute : par exemple, si l'élève ne sait pas sa leçon, il faut l'obliger à l'étudier à nouveau; s'il n'a pas fait son devoir, à le recommencer;

5° *Utiles*, c'est-à-dire qu'elles doivent servir à l'amélioration intellectuelle et morale du coupable ;

6° *Certaines*, c'est-à-dire que l'élève ne puisse compter, pour y échapper, ni sur sa propre ruse, ni sur la faiblesse ou l'inconstance du maître.

Nature des punitions dans les écoles primaires publiques. — D'après l'article 1er du règlement du 18 janvier 1887, les seules punitions dont l'instituteur puisse faire usage sont :

1° Les mauvais points;

2° La réprimande;

3° La privation partielle de la récréation;

4° La retenue après la classe sous la surveillance de l'instituteur;

5° L'exclusion temporaire; cette dernière peine ne pourra dépasser huit jours.

Avis en est donné immédiatement aux parents de l'enfant, aux autorités locales et à l'Inspecteur primaire.

Une exclusion de plus longue durée ne pourra être prononcée que par l'Inspecteur d'académie.

Aux termes de l'article 20, il est absolument interdit d'infliger aucun châtiment corporel.

Il appartient à chaque instituteur d'établir le système disciplinaire qui lui paraît le plus propre à être appliqué dans son école, en tenant compte de ces indications officielles.

LECTURES

MONTAIGNE. *Ouvr. cité*, édition G. Compayré, p. 73. — J.-J. ROUSSEAU. *Emile*, édition Steeg, liv. II, p. 44, 57, *passim*. — A. Bain. *La science de l'éducation*, ch. V, p. 74, 87. — E. LEGOUVÉ, *Les pères et les enfants au* XIX° *siècle*. — CAMILLE HÉMON, *Eléments de psychologie pédagogique*, p. 253, 360. — G. COMPAYRÉ. *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires* 1re partie, ch. XXII. — ROLLIN. *Traité des études*, t. IV, liv. VII, art. 5 et 6. — FÉNÉLON. *L'éducation des filles*, ch. V. — Mme GUIZOT. *Ouvr, cité*, t. I, lettres XIII, XIV, XV, XVI, XVIII et XIX. — JAMES SULLY, *Ouvr. cité*, liv. VII, ch. III. — GRÉARD. *Education et instruction*, t. II, p. 175-195. — VESSIOT. *De l'éducation à l'école*, ch. XI, XII, XIII, XIV et XVI, p. 139-263. — GUSTAVE LE BON. *Psychologie des foules*.

SUJETS A TRAITER

1. L'obéissance et la moralité des petits enfants (*indiqué par le programme de* 1re *année*).

2. La discipline à l'école : principes généraux sur lesquels elle doit reposer, comment ils se manifestent dans les règlements, les habitudes et les sanctions de l'école (*programme de* 3e *année*).

3. Comment concilier la nécessité de la discipline et de l'obéissance avec le devoir de développer la personnalité de l'enfant (*programme de* 3e *année*).

4. Examen critique des récompenses et des punitions usitées à l'école primaire (*programme de* 3e *année*).

CHAPITRE XXXVII

ACTION RÉCIPROQUE DU PHYSIQUE ET DU MORAL. — LA NATURE HUMAINE

I. **Le physique et le moral.** — Les facultés intellectuelles et morales sont étroitement liées à la vie de l'organisme. En d'autres termes, il existe une étroite union du physique et du moral. « Tout ce que l'ambition ou quelque autre passion fait accomplir à l'âme se trouve, dit Leibnitz, représentée dans son corps, et réciproquement, selon le même philosophe, l'âme est comme un miroir représentatif de l'univers selon le point de vue particulier du corps où elle réside. »

Il y a donc lieu de considérer tour à tour : 1° l'influence du physique sur le moral ; 2° l'influence du moral sur le physique.

II. **Influence du physique sur le moral.** — En premier lieu, l'existence d'un corps organisé et vivant est la condition générale de la conscience. L'expérience ne nous a jamais montré positivement d'esprit pur séparé de tout organisme. Dans l'homme, la condition immédiate de la conscience semble être le système nerveux et principalement le cerveau : aucune impression venue soit des organes, soit à plus forte raison du monde extérieur, ne peut déterminer une modification dans la conscience, sans modifier au préalable le système nerveux et le cerveau.

En second lieu, certaines parties du système nerveux et du cerveau sont les conditions spéciales de certaines formes de la conscience. Si les localisations hypothétiques des *phrénologistes* (Gall et Spurzheim) n'ont pas été confirmées par les découvertes de la science, il n'est pas douteux cependant que certaines facultés ou opérations mentales dépendent plus particulièrement de certains centres cérébraux. Ainsi les sensations et les actions instinctives ou habituelles paraissent dépendre des ganglions inférieurs (moelle allongée, cervelet, corps striés, lobes optiques, tubercules quadrijumeaux) et les facultés intellectuelles des par-

ties supérieures de l'encéphale (hémisphères cérébraux). En particulier la faculté du langage a été localisée par Broca dans la troisième circonvolution frontale gauche du cerveau.

Il s ensuit que toute modification dans la structure et le fonctionnement des nerfs et du cerveau est suivie d'une modification correspondante dans la conscience, et ainsi peuvent s'expliquer l'imbécillité, la folie, les hallucinations, le sommeil, etc. De plus toutes les actions exercées sur les nerfs et le cerveau par le corps ou par le monde extérieur au travers du corps influent plus ou moins profondément sur la conscience, et ainsi s'expliquent l'influence des sexes et de l'âge, celle du tempérament, de la santé et de la maladie, de l'alimentation, du climat, etc.

III. **Influence du moral sur le physique**. — Cette influence est tantôt involontaire, tantôt volontaire.

Les deux facultés qui exercent sur le physique la plus puissante influence après la volonté sont la sensibilité et l'imagination.

Tout plaisir, toute douleur, toute émotion en général modifie plus ou moins fortement l'organisme, dont elle excite ou paralyse toutes les fonctions ; ce trouble peut être assez grand pour suspendre ou même pour détruire la vie. On a vu des gens mourir de joie, de peur, de surprise, etc.

D'autre part, toute image qui occupe fortement la conscience tend à se réaliser dans la mesure où cette réalisation est rendue possible par l'état des organes. Si l'on imagine avec force le mouvement d'un pendule qu'on tient entre ses doigts, ce pendule ne tarde pas à se mettre, comme de lui-même, en mouvement : c'est la célèbre expérience de Chevreul. On a essayé d'expliquer par ce principe le mouvement de tables tournantes. De même il suffit d'imaginer avec force une sensation pour la ressentir. Ce pouvoir de l'imagination devient en quelque sorte sans limite dans certains états du système nerveux, tels que l'hystérie et l'hypnotisme.

La volonté exerce surtout son action sur les muscles par l'intermédiaire de nerfs moteurs : action excitatrice ou inhibitrice, selon qu'elle excite ou empêche un mouvement. Elle influe aussi sur le cerveau par l'intermédiaire de l'attention en appelant ou chassant les souvenirs, et même en avivant ou amortissant les sensations, car sensations et souvenirs dépendent eux-mêmes de conditions cérébrales.

Parmi ces modifications, tant involontaires que volontaires, il

en est de durables qui s'impriment dans les organes et deviennent des habitudes. Ainsi l'âme, la personne morale, modifie son propre corps et s'exprime en lui par la physionomie, l'attitude, d'une manière permanente.

IV. **La nature humaine.** — Jetons maintenant un coup d'œil sur l'ensemble de la nature humaine, après en avoir successivement étudié les différentes puissances.

L'homme nous est tout d'abord apparu comme double, à la fois âme et corps, et l'analyse scientifique ne fait qu'approfondir et confirmer cette donnée de l'observation naturelle et du sens commun. D'une part l'homme est un corps et comme tel il est soumis aux lois de la matière universelle. De sa naissance à sa mort il subit toutes les influences du milieu physique dans lequel il est enveloppé, où il puise les éléments de sa substance corporelle. Comme tous les autres animaux, il ne peut vivre, il ne peut croître que sous certaines conditions physiques, dont les progrès de la physiologie et de la médecine nous découvrent de jour en jour le détail. D'autre part, il est aussi une âme, c'est-à-dire une conscience, ou comme disait Descartes, une *pensée*, qui s'aperçoit elle-même et dans laquelle il semble que vienne se refléter la nature entière.

De quelque nom qu'on l'exprime et de quelque façon qu'on l'explique, cette dualité de la nature humaine est manifeste et fondamentale. C'est ignorer également l'homme que de ne voir en lui avec le matérialisme qu'un corps purement matériel et avec l'idéalisme qu'une âme purement spirituelle.

Mais cette dualité de l'être humain se redouble en quelque sorte elle-même dans chacune des parties, corps et âme, qui le composent.

De même que l'on peut distinguer dans le corps une partie plus voisine de l'âme, où la matière, transformée en siège immédiat et en instrument nécessaire de l'esprit, paraît se spiritualiser, à savoir le système nerveux et le cerveau, réceptacle de forces subtiles et inconnues, dont nous commençons à peine à entrevoir les mystérieuses propriétés, de même l'âme contient une région inférieure, où elle ne fait qu'un pour ainsi dire avec le corps, divisée et comme éparse dans la multiplicité des sensations et des instincts, et une région supérieure, où elle se recueille et se ressaisit dans l'unité de l'intelligence et de la volonté.

La région inférieure est celle de l'automatisme psychologique, la région supérieure est celle de la personnalité morale.

L'homme, a dit de Bonald, est une intelligence servie par des organes. On pourrait modifier ainsi, d'après la science contemporaine, cette célèbre formule : L'homme est une personne servie et trop souvent asservie par un automate.

Cette vue synthétique de la nature humaine domine toute la psychologie et toute la morale.

Le but suprême de l'éducation, c'est de développer harmonieusement notre être tout entier, non en sacrifiant, mais en subordonnant les facultés inférieures aux supérieures, de telle sorte que la vie du corps serve de base et de moyen à la vie de l'âme, et que dans l'âme même, la perfection des sens et de l'intelligence prépare et assure la perfection de l'activité morale.

Pareillement, le but suprême de la morale, c'est d'élever graduellement l'homme au-dessus de la condition de l'animal, dont il part, jusqu'à la dignité de la personne, c'est de faire apparaître et s'épanouir en lui toutes ces nobles facultés : *conscience, raison, amour, liberté*, qui font seules le prix de la vie.

LECTURES

P. Janet. *Le cerveau et la pensée* et *Le matérialisme contemporain.* — E. Boirac. *Cours élémentaire de philosophie*, p. 473, 485. — H. Marion. *Leçons de psychologie appliquée à l'éducation*, 45e et 46e leçons. — Edmond Perrier. *Les colonies animales*, p. 783-5. — Channing. *Œuvres sociales*, trad. Edouard Laboulaye. *De l'élévation des classes ouvrières.*

SUJETS A TRAITER

1. En quoi consiste la question des rapports du physique et du moral, et en tirer des conclusions pratiques,
2. Montrer la distinction du physique et du moral dans les diverses branches de l'activité humaine.
3. Exposer les points essentiels de la thèse matérialiste et des arguments qu'on y oppose.
4. L'esclave et l'homme libre; l'idée du droit et de la personnalité humaine; conséquences pédagogiques.
5. Le réalisme et l'idéalisme dans l'art.
6. Commenter cette parole de Pascal : « L'homme n'est ni ange ni bête, et celui qui veut faire l'ange fait la bête. » En tirer des applications pratiques.
7. Nécessité de relever le travail manuel par l'éducation, d'élever le niveau intellectuel et moral des masses ouvrières.

TABLE DES MATIÈRES

ÉVREUX, IMPRIMERIE DE CHARLES HÉRISSEY

266-06. — Coulommiers. Imp. PAUL BRODARD. — 2-06.





This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

